

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**ADRIANA MONTEIRO DA SILVA**

**TAPUITAPERA NA ROTA DOS FOGUETES:** o impacto social da  
instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências  
didáticas para o Ensino Fundamental de História

SÃO LUÍS  
2019

ADRIANA MONTEIRO DA SILVA

**TAPUITAPERA NA ROTA DOS FOGUETES:** o impacto social da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências didáticas para o Ensino Fundamental de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carine Dalmás

SÃO LUÍS  
2019

Silva, Adriana Monteiro da.

Tapuitapera na rota dos foguetes: o impacto social da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências didáticas para o Ensino Fundamental de História. / Adriana Monteiro da Silva. – São Luís, 2019.

128 f.

Dissertação (Mestrado) – PPGHIST- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dr<sup>a</sup> Carine Dalmás.

1. Ensino de História. 2. Identidades Sociais. 3. CLA. 4. Alcântara

I. Título

CDU: 94(812.1):373.3.02

ADRIANA MONTEIRO DA SILVA

**TAPUITAPERA NA ROTA DOS FOGUETES:** o impacto social da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências didáticas para o Ensino Fundamental de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carine Dalmás

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Avaliadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carine Dalmás (orientadora)  
PPGHIST/UEMA

---

Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (Arguidor I)  
PPGHIST /UEMA

---

Prof. Dr. Benedito Souza Filho (Arguidor II)  
PPGSoc /UFMA

---

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Suplente)  
PPGHIST/UEMA

*À Maria Clara e Ana Cecília, lindas sementes  
que me ensinam a ser forte todos os dias.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Eterno por permitir que eu chegasse até aqui com saúde física e mental.

À minha mãe Anátilde, que diante de um grave problema de saúde incentivou-me a prosseguir e concluir esta importante etapa da minha formação.

Às minhas filhas Maria Clara e Ana Cecília por suportarem minhas ausências ora por causa da dupla jornada de trabalho, ora pela exigência do curso. Não sou merecedora de tamanhas preciosidades.

Aos amigos e amigas que fiz no mestrado pelo convívio, pelos vários debates sobre assuntos diversos, em especial a Diego, Mayara, Edilene, Cleidyane, Amanda e Tereza. Certamente essas conversas contribuíram para o processo de escrita dessa dissertação. Sem vocês as madrugadas seriam ainda mais angustiantes, levarei o carinho e a alegria recebidos por toda a minha vida.

À coordenação do PPGHIST-UEMA, seus funcionários e professores que cooperaram com competência para consolidar este trabalho.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carine Dalmás pela confiança, reflexões e direcionamento nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Benedito Souza Filho pela generosidade em disponibilizar uma importante bibliografia para os estudos sobre disputa territorial em Alcântara.

Ao meu amigo Nilo, companheiro de trabalho e incentivador nessa jornada, sua ajuda foi determinante e imprescindível nesse processo.

Aos meus alunos e alunas da Escola Caminho das Estrelas, do C E Coelho Neto e Bacelar Portela, por serem instrumento de transformação e esperança.

À professora Rousiane Damasceno, diretora da ECE, por compreender minhas necessidades e apresentar-se disposta a socorrer-me em momentos de grande fragilidade, gratidão.

À seção de Comunicação do CLA por disponibilizar arquivo fotográficos e documentos.

A todos que me apoiaram, incentivaram e tornaram possível a realização dessa pesquisa. Sou grata pela compreensão e pelo carinho dispensados nesse percurso.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo elaborar um histórico pautado numa discussão bibliográfica atualizada sobre a história de Alcântara. O recorte cronológico baseia-se no processo de implantação do Centro de Lançamento de Alcântara e seu impacto social nas comunidades que foram compulsoriamente relocadas na primeira fase de transferências proposta pelo projeto de construção do centro. Relacionamos o estudo da história da cidade entendida como espaço de construção de identidades sociais, com a elaboração de práticas pedagógicas para o ensino fundamental. Partimos do mapeamento temático baseado na análise e levantamento da produção acadêmica sobre o tema, bem como do estudo dos registros oficiais arquivados no Centro de Lançamento de Alcântara, na Prefeitura Municipal e nas entidades de classe que participaram ativamente no processo de transformação da cidade. Além disso, articulamos o conhecimento produzido nas Universidades sobre o tema com as possibilidades de sua abordagem na disciplina de História para o ensino fundamental. Para tanto, foram objetos de análise os dados sobre a rede de ensino fundamental em Alcântara, os livros didáticos de História do 1º ao 9º ano distribuídos pelo PNLD na rede municipal e as Diretrizes Curriculares do Maranhão para esse segmento. Como resultado das reflexões provocadas nesta pesquisa, apresentamos a proposta pedagógica em forma de sequências didáticas, destinadas aos professores e professoras de História e orientadas pela preocupação de contribuir para a construção de um entendimento crítico sobre os impasses sociais que envolveram a realização desse empreendimento.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Identidades Sociais; Centro de Lançamento de Alcântara.

## ABSTRACT

This study aims to elaborate a history based on an updated bibliographical discussion about the history of Alcântara. The chronological cut is based on the implementation process of the Alcântara Launch Center and its social impact on communities that were compulsorily relocated in the first transfer phase proposed by the center's construction project. We relate the study of the history of the city understood as space of construction of social identities, with the elaboration of pedagogical practices for the elementary school. We started with thematic mapping based on the analysis and survey of the academic production on the subject, as well as the study of the official records filed in the Alcântara Launch Center, in the City Hall and in the class entities that participated actively in the transformation process of the city. In addition, we articulate the knowledge produced in the Universities on the subject with the possibilities of its approach in the discipline of History for the elementary school. In order to do so, the data on the fundamental education network in Alcântara, the textbooks on History from the 1st to the 9th year distributed by PNLD in the municipal network and the Maranhão Curricular Guidelines for this segment were analyzed. As a result of the reflections provoked in this research, we present the pedagogical proposal in the form of didactic sequences, destined to teachers of History and guided by the concern to contribute to the construction of a critical understanding about the social impasses that involved the accomplishment of this enterprise.

**Keywords:** History teaching; Social Identities; Alcântara Launch Center.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AEB-** Agência Espacial Brasileira
- ADCT-** Ato das Disposições Constitucionais Transitória
- AGES-** Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANPUH-** Associação Nacional dos Professores Universitários de História
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CLA-** Centro de Lançamento de Alcântara
- CLBI -** Centro de Lançamento da Barreira do Inferno
- CTA-** Centro Tecnológico da Aeronáutica
- CNAE -** Comissão Nacional de Atividades Espaciais
- CNPq-** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COBAE -** Comissão Brasileira de Atividades Espaciais
- COCTA-** Comissão para Organização do Centro Tecnológico da Aeronáutica
- CTA-** Centro Técnico Aeroespacial
- DEPED-** Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento
- DCNEB -** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EMC-** Educação Moral e Cívica
- EMFA-** Estado Maior das Forças Armadas
- GETEPE-** Grupo Executivo e de Trabalhos e Estudos de Projetos Espaciais
- GOCNAE-** Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais
- IAE -**Instituto de Aeronáutica e Espaço
- IBGE -** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA-** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPE-** Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
- IPHAN-** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- ITA-**Instituto Tecnológico da Aeronáutica
- LBDN-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAer-** Ministério da Aeronáutica

**MCT**- Ministério da Ciência e Tecnologia

**MECB** - Missão Espacial Completa Brasileira

**MIT**- Massachusetts Institute of Technology

**NASA** - National Aeronautics and Space Administration

**ONU**- Organização das Nações Unidas

**OSPB**- Organização Social e Política do Brasil

**PNAE** - Programa Nacional de Atividades Espaciais

**PND**- Plano Nacional de Desenvolvimento

**PRONERA**- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**RTID** - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

**SBPC**- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**STTR** - Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais

**USAID**- *United States Agency for International Development*

**VLS** - Veículo Lançador de Satélites

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo.....	38
Foto 2	Letramento Alfabetização e Alfabetização Matemática.....	38
Foto 3	Letramento Geografia e História 1º, 2º e 3º ano.....	38
Foto 4	Letramento e Alfabetização Geografia e História 1º e 2º ano.....	38
Foto 5	Língua Portuguesa Geografia e História 4º.....	39
Foto 6	Língua Portuguesa, Geografia e História 5º ano.....	39
Foto 7	Tempo de Aprender.....	39
Foto 8	Coleção História Doc. 6º ano.....	40
Foto 9	Coleção História Doc. 7º ano.....	40
Foto 10	Coleção História Doc. 8º ano.....	40
Foto 11	Coleção História Doc. 9º ano.....	40
Foto 12	Coleção Porta Aberta.....	41
Foto 13	História do Maranhão 4º e 5º ano.....	41
Foto 14	Vontade de Saber.....	42
Foto 15	Área I: construção do vetor de preparação e lançamento.....	64
Foto 16	Área II: construção da pista de pouso, alojamento e Vila Militar.....	64
Foto 17	Área II: construção do Centro.....	65
Foto 18	Equipe do CLA em visita à Povoado localizado na área de desapropriação (1984).....	73
Foto 19	Equipe do CLA em visita ao Povoado na área de desapropriação(1984).....	73
Foto 20	Momento embarque com destino a São José do Campos da 1ª Turma de soldados em Alcântara.....	77
Foto 21	Conjunto arquitetônico no centro, destaque Lago de São Matias.....	94
Foto 22	Vista dos casarões coloniais.....	94
Foto 23	Primeira equipe de militares do GICLA na sede administrativa em Alcântara(1983).....	96
Foto 24	Capa do produto Sequência Didática.....	108
Foto 25	Apresentação do produto Sequência Didática.....	109
Foto 26	Sumário do produto Sequência Didática.....	109
Mapa 1	Área desapropriada no município de Alcântara.....	63
Mapa 2	Território das comunidades remanescentes de quilombo em Alcântara.....	67
Organograma 1	Política Espacial Brasileira.....	58

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	Quantidade de pessoas realocadas na primeira fase de transferência.....	75
Tabela 2	Quantidade de pessoas realocadas na segunda fase de transferência.....	76
Tabela 3	População por gênero, rural/urbana no município de Alcântara/MA.....	100
Tabela 4	Vulnerabilidade social no município de Alcântara/MA.....	101
Quadro 1	Competências de História indicados pela SEDUC/MA- Anos Iniciais.....	31
Quadro 2	Competências de História indicados pela SEDUC/MA – Anos Finais.....	32
Quadro 3	Tópico de História indicados pela SEDUC/MA – Anos Iniciais.....	33
Quadro 4	Tópico de História indicado pela SEDUC/MA- Anos Finais.....	35
Quadro 5	Unidades temáticas de BNCC relacionadas às sequências.....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA, ENSINO E CURRÍCULO: algumas reflexões teóricas e possibilidades de estudo</b> .....	19
1.1 <b>Considerações sobre a disciplina História: percurso entre marcos legislativos no Brasil</b> .....	19
1.2 <b>A História de Alcântara no currículo escolar</b> .....	28
<b>CAPÍTULO 2 – PROGRAMA ESPACIAL BRASILEIRO: percurso histórico e relações presentes</b> .....	47
2.1 <b>Projeto espacial brasileiro: impasses e desafios geopolíticos</b> .....	47
2.2 <b>Maranhão e a política dos foguetes</b> .....	59
<b>CAPÍTULO 3 – REALOCAÇÃO COMPULSÓRIA EM ALCÂNTARA: impactos sociais da instalação do CLA</b> .....	75
3.1 <b>Estratégias de reordenamento nos espaços sociais</b> .....	75
3.2 <b>Alcântara e a paisagem urbana</b> .....	92
<b>CAPÍTULO 4 – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: propostas de abordagem da história de Alcântara para o ensino fundamental</b> .....	102
4.1 <b>Sequência Didática: alternativa metodológica para o ensino de História</b> .....	102
4.2 <b>Formulação esquemática do produto educacional sequências didáticas para o ensino fundamental de História</b> .....	107
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa trajetória de vida, percebemos como é instigante vivenciar uma cidade, caminhar por suas ruas e desenvolver um sentimento de pertencimento. Conheci tais sensações a partir de 1999, quando me tornei professora de História na Escola Caminho das Estrelas (ECE), uma instituição da rede federal de educação básica, mantida pelo Comando da Aeronáutica e subordinada ao Centro de Lançamento de Alcântara (CLA). A escola possui caráter assistencial, está sediada em Alcântara, ao norte do Maranhão e possui 21.851 habitantes em uma área de 1457,96 quilômetros quadrados (BRASIL, 2011).

A atividade profissional na ECE e o cotidiano na cidade de Alcântara impulsionaram estudos iniciais, que resultaram na monografia de conclusão de curso intitulada *CLA, uma via de mão-dupla: um estudo sobre a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara* (SILVA, 2002) e apresentada no curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O trabalho abordou o processo de implantação do CLA e suscitou reflexões sobre as estratégias e impasses enfrentados no percurso de viabilização do projeto espacial brasileiro, dentre eles a situação das populações que foram remanejadas e das que viviam na sede da cidade. Os resultados apresentados nessa monografia demonstraram a relevância sócio-histórica do tema e, por conseguinte, a importância de uma investigação mais direcionada e voltada para o ensino de História, em particular no ensino fundamental, o segmento no qual atuo profissionalmente.

Tais percepções resultaram na proposta de pesquisa que deu origem a esta dissertação que encontrou respaldo no mestrado profissional em História, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão, através da linha de pesquisa Historiografia e Linguagens.

Destarte, em *“Tapuitapera na rota dos foguetes: o impacto social da instalação do Centro de Lançamento de Alcântara e a construção de sequências didáticas para o Ensino Fundamental de História”* o objetivo é historicizar e suscitar reflexões acerca do impacto da implantação do Centro de Lançamento em Alcântara, orientadas pelo interesse de fomentar o estudo de conteúdos que contribuam para que o ensino de História e estabeleça pontes com a vida dos estudantes por meio de temas significativos para formação da cidadania. Na ECE atendemos um público discente composto por filhos dos civis e militares provenientes de outras regiões do país e de estudantes que são oriundos da comunidade local. Estes representam a maior parte da nossa clientela. O choque de realidades e visões sobre a cidade vivenciadas cotidianamente tornou evidente que uma instituição de ensino localizada dentro

da área de segurança do CLA, não poderia inviabilizar toda a problemática que envolve a razão de sua existência.

A ECE, assim como o CLA indica um longo percurso que se estende às políticas de governo da década de 1960. A chegada dos militares ao poder em 1964, com a ditadura civil-militar iniciada pelo Marechal Castello Branco, intensificou a ideia de segurança nacional, com a salvaguarda de fronteiras e a modernização do país. Napolitano (2014, p.73) infere que “na política externa, o governo Castelo Branco foi o mais alinhado aos interesses norte-americanos durante todo o regime militar[...]”, assim sendo a pesquisa espacial ganhava espaço num projeto de país que almejava a modernização alinhada aos interesses estadunidenses.

A Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE) possibilitou, a implantação do Instituto de Aeronáutica e Espaço (IAE), em 1969, a partir dos seguintes objetivos: a execução dos projetos espaciais; a criação do Centro Técnico Aeroespacial (CTA) para atender a necessidade de equipes qualificadas de especialistas visando a execução, o desenvolvimento, a qualificação e a operação dos projetos de veículos espaciais; e a implantação de Centros de Lançamentos de Foguetes (AEROVISÃO, 1999). O primeiro centro a ser construído foi o da Barreira do Inferno (CLBI), situado em Parnamirim no Rio Grande do Norte em 1965. Entretanto este empreendimento tornou-se insuficiente para as ambições do programa que visava lançamentos de foguetes cada vez maiores e complexos, sendo necessária a construção de outro centro de lançamento (BRASIL, 1998). Foi nesse contexto que o município de Alcântara, entrou na rota de lançamentos de foguetes, a partir da década de 1980. A cidade maranhense, originalmente denominada pelos indígenas de Tapuitapera apresentava de acordo com a Aeronáutica, condições consideradas apropriadas para construção de um empreendimento espacial de grande porte devido a sua baixa densidade demográfica, proximidade a linha do Equador e área contígua ao mar (BRASIL, 1979).

Em razão dessa escolha, o governo do Maranhão, através do Decreto Estadual nº 7820, no seu artigo 1º declarou de utilidade pública 52.000 hectares do município de Alcântara. Com isso, um contingente expressivo da população local foi abruptamente colocado em situação de vulnerabilidade, pois se tornou necessária a relocação das populações que se encontravam na área destinada às construções da instalação do empreendimento militar.

Estudos como os de Wagner Cabral (2004; 2006), Zulene Barbosa (2003; 2011; 2013), Laís Mourão (2007) e Viviane Barbosa (2008) traçam um panorama da política agrária do período no Maranhão, por conseguinte, demonstram os impactos político e social da

realização desse projeto na organização fundiária da região em que fora instalado. Tais reflexões são contempladas nesse trabalho como parte do nosso esforço para historicizar o tema dos pontos de vista factual e crítico.

Diante do choque do que se impõe como novo e irremediavelmente real, a população que compreendia trinta povoados<sup>1</sup> espalhados pelo município passou para a condição de desterritorialização<sup>2</sup>. Portanto, as populações da área das terras desapropriadas foram realocadas, de forma compulsória, para as Agrovilas<sup>3</sup>. Estas constituem conjuntos habitacionais criados pelo Ministério da Aeronáutica visando o reassentamento das famílias por meio de um processo que infringiu profundamente direitos sociais e práticas tradicionais que regulavam e, sendo assim, proporcionavam sentido para a vida dos sujeitos da região. Neste sentido, os relatórios antropológicos de Alfredo Wagner B. de Almeida (2006; 2010; 2011), proporcionam elementos importantes para embasar abordagens sobre as terras tradicionalmente ocupadas e redirecionam programas e projetos específicos que atingem políticas públicas e ações direcionadas ao reconhecimento e à titulação de terras.

A ação direta do empreendimento patrocinado pelo Estado brasileiro interferiu profundamente na forma de viver das pessoas do lugar. Para entender os efeitos dessas mudanças na vida cotidiana das comunidades locais, tomamos a perspectiva culturalista de Geertz (1989, p.15) “[...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, [...] a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. A contraposição entre as formas de organização social e econômica das comunidades antes dos deslocamentos para as agrovilas, e as condições que marcaram a realidade que se estruturou posteriormente denotam como a transferência impôs ressignificações à práticas e hábitos desta população, que não foram necessariamente benéficas ou consentidas.

Os estudos do impacto sociocultural da implantação do CLA destoam da imagem positivada da notoriedade internacional adquirida por Alcântara após sua realização.

Dentre os autores que embasam o contraponto que estabelecemos entre os propósitos, articulações e discursos oficiais sobre o empreendimento e a situação das populações

<sup>1</sup> Cajueiro, Curuçá, Peital, Barro Alto, Espera, Ponta Seca, Só Assim, Peru, Santa Cruz, Jabaquara, Pirapema, Marudá, Camarajó de Cima, Itapera, Bom Viver, Retiro, Norcasa, São Raimundo, Jenipaúba, Cavem, Laje, Boa Vista, Pedro Marinho, Titica, Santa Rosa, Baracatatiua, Caiuaua, Peitiua.

<sup>2</sup> Entendendo-se que desterritorialização, “antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocamento de firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial” (HAESBAERT, 2007, p. 68)

<sup>3</sup> Estes conjuntos habitacionais receberam o nome de Cajueiro, Peru, Marudá, Só Assim, Espera, Peital e Ponta Seca.

atingidas pela implantação do CLA nas comunidades quilombolas pode-se mencionar os estudos desenvolvidos por Maristela de Paula Andrade (2005; 2012), Benedito Souza Filho (2012; 2013), Alfredo Wagner de Almeida (2006; 2010; 2011), Maria Suely Cardoso (2008) e Leonardo Coelho (2017). O quadro apresentado por estes pesquisadores, leva à reflexão sobre as diferentes formas em que as comunidades modificaram seus próprios modos de interação com a natureza, com as atividades produtivas, religiosidade e sua organização social em função do reordenamento e da ocupação dos espaços impostos pelo CLA.

Nesta pesquisa, consideramos a utilização de diversas fontes para que a análise sobre os efeitos da implantação do CLA em Alcântara se desenvolvesse com maior consistência, tendo em vista que as fontes históricas são o material que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos (PINSK; PINSKY 2003). Utilizamos o acervo dos arquivos escritos e de imagem da Seção de Comunicação Social e Relocação do Comando da Aeronáutica e do Centro de Lançamento de Alcântara; dados censitários apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no período pesquisado; relatórios, atas e estatutos construídos pelo Sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras Rurais de Alcântara, do Movimento dos Atingidos pela Base; laudos antropológicos e publicações dos governos Federal e Estadual; fotografias, vídeos, jornais e revistas que registraram o período pesquisado. Atentando-nos à necessidade de se repensar as formas de ensino, também são fontes de análise os livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do livro didático em Alcântara, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Não obstante a rica produção acadêmica sobre esse tema, ainda prevalece o distanciamento entre a pesquisa universitária e a educação básica, embora seja notória a carência nos currículos de História de estudos atualizados que favoreçam a apropriação de elementos para compreensão e problematização da construção de identidades sociais. A elaboração de materiais que favoreçam a inclusão de conteúdos relacionados à história de Alcântara no currículo estadual faz-se necessária porque temas de profunda relevância local e nacional como este são frequentemente negligenciados pelos currículos escolares no Maranhão e no Brasil.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual do Maranhão<sup>4</sup> (BRASIL, 2014) definem que

---

<sup>4</sup> As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, foram publicadas no ano de 2014 com a finalidade de definir “os padrões básicos de aprendizagem e ensino [...]imprimindo, assim, voz uníssona ao

O ensino da História deverá ter como premissa o seu objeto de conhecimento: processos e sujeitos históricos. O estudo da História e do seu objeto de conhecimento, consolida a ideia de que o ser humano é o sujeito que determina os processos históricos e que, por isso, tem potencial para modificá-los. Esse processo se faz a partir das reflexões que o sujeito realiza, influenciado pela cultura e pelos valores que o permeiam. (BRASIL, 2014, p.67).

Nesta esteira, a relação entre o passado e o presente impõe-nos mudança de paradigmas e novas indagações sobre a prática pedagógica de ensino. Para nos posicionarmos diante das questões do presente de forma crítica, é fundamental que os professores conheçam possibilidades de abordagens diversificadas e técnicas variadas a fim de que possam planejar suas aulas e instrumentalizar os alunos na análise de diversas fontes. Estas abordagens devem ter como pressuposto o desenvolvimento da capacidade de pensar historicamente a partir da problematização dos acontecimentos e das ideias presentes no estudo dos processos de construção e representação do passado (RÜSEN, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece que um dos cerne do ensino de História sejam temas importantes tanto para os alunos quanto para a investigação histórica. Neste sentido, objetivando oferecer aos professores do ensino fundamental subsídios para a inclusão da história de Alcântara no fazer pedagógico da sala de aula, apresentamos a proposta de construção de um produto educacional sob a forma de sequências didáticas para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com Antoni Zabala, as sequências didáticas são

[...] o conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo[...]. Estas sequências serão mais ou menos complexas conforme o número de atividades envolvidas na aprendizagem de um conteúdo determinado, a duração da sequência e o número de unidades didáticas das quais fazem parte as diferentes atividades (ZABALA, 1998, p. 78-79).

Entendemos ser adequada esta forma de organizar o conteúdo por possibilitar a utilização de várias fontes relacionadas ao mesmo tema. Sua apresentação, permite a sugestão de sequências diversas que atendam aos dois níveis do ensino fundamental, bem como oferece ao professor a liberdade de utilizar as atividades nas sequências completas ou parte delas, situação que seria menos viável na produção de outro tipo de material didático.

Na construção desse produto, privilegiamos produções bibliográficas resultantes de pesquisas acadêmicas desenvolvidas nas Universidades, bem como produções de audiovisuais e fotográficas. Conforme os propósitos do mestrado profissional, esta proposta tenta contribuir para o estabelecimento de pontes profícuas entre as discussões acadêmicas e a prática de ensino de História na educação básica.

De tal forma, organizamos as discussões sobre os impactos da implantação do CLA em Alcântara e sua abordagem com ensino fundamental de História em quatro capítulos, que ancoram a elaboração das sequências didáticas.

O primeiro capítulo, intitulado *História, Ensino e Currículo: algumas reflexões teóricas e possibilidades de estudo* trata de localizar nosso trabalho nos marcos de mudanças recentes das perspectivas da pesquisa histórica e dos paradigmas que tem orientado leis e currículos que regulam o ensino de história no Brasil, entendendo as articulações entre projeto educacional e organização social e política. Neste caso, consideramos que a Leis de Diretrizes e Bases e a Base Nacional Comum Curricular e a utilização de diversas fontes e tipos de documentos para se pensar o ensino de História, devem ser utilizadas sob o prisma da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Apresenta também dados sobre a rede de Ensino Fundamental de Alcântara, o significado do ensino de história local, suas dimensões nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (BRASIL, 2014) e nos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas municipais e federais. Esse percurso pretende demonstrar simultaneamente a invisibilidade desse tema em sala de aula, e a importância desta proposta.

O capítulo seguinte, *Programa Espacial Brasileiro: percurso histórico e relações presentes* busca compreender o interesse do Brasil pela questão espacial a partir da criação do Programa Espacial Brasileiro no contexto da guerra fria e seus desdobramentos na ditadura civil-militar com a criação da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE). Esta análise permite-nos mapear as razões para a implantação do CLA e as contradições observadas entre o discurso modernizador que permeia a instalação do Centro e a realidade vivida pelas comunidades locais.

Adiante, no terceiro capítulo *Realocação compulsória em Alcântara: impactos sociais da instalação do CLA*, haverá uma análise sobre o quadro de intervenção oficial e de disputa territorial em Alcântara após a implantação do CLA. Esse percurso tem o objetivo de avaliar o processo de expropriação das famílias transferidas compulsoriamente para as agrovilas, destacar as dificuldades vivenciadas em relação a produção de alimentos, pesca e comprometimento da renovação natural dos recursos. Nessa perspectiva, também são

verificadas as mudanças provocadas na sede da cidade em razão dos deslocamentos, responsáveis por elevar o custo de vida da população, aumentando também o número de moradias precárias no entorno dos bairros já consolidados.

Por fim, o quarto capítulo *Sequências didáticas: propostas de abordagem da história de Alcântara para o ensino fundamental*, a partir da análise e da discussão teórica sobre a História de Alcântara e a necessidade do seu uso no processo de ensino-aprendizagem, é apresentado o material didático que discutirá sobre a escolha da sequência didática como forma de apresentar os conteúdos para o ensino fundamental, com ênfase nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, bem como na BNCC. Para que se amplie a análise sobre a dinâmica das comunidades remanescentes de quilombos localizadas nas áreas desapropriadas pelo CLA são apresentados resultados de pesquisas com discussões em torno das relações econômicas, sociais e do cotidiano naquelas localidades. Almeja-se que este material possa auxiliar no desenvolvimento de outras práticas pedagógicas, tal como foram fonte para nossa seleção dos temas. Além disso, esse capítulo apresenta ainda a estrutura de formação das sequências didáticas, considerando a escolha dos temas e suas partes constitutivas. As sequências didáticas estruturadas encontram-se no apêndice, incluindo um CD gravado com vídeos e músicas utilizados nas atividades sugeridas.

Espera-se que docentes e discentes possam utilizar esse material e que se multiplique o interesse pela história recente de Alcântara e pela produção de outros textos de conteúdo históricos variados sobre esse tema.

## **CAPÍTULO 1- HISTÓRIA, ENSINO E CURRÍCULO: algumas reflexões teóricas e possibilidades de estudo**

Neste capítulo localizamos as propostas para o ensino de História nos marcos legislativos recentes bem como apresentamos um mapeamento do ensino de história local nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão e livros didáticos distribuídos pelo PNLD na rede de ensino fundamental de Alcântara.

### **1.1 Considerações sobre a disciplina História: percurso entre marcos legislativos no Brasil.**

Com a fundação do periódico *Les Annales*, por Marc Bloch e Lucien Febvre, instaurou-se um novo modelo de historiografia chamado Nova História<sup>5</sup>, o qual exerceu influência na produção acadêmica e, por conseguinte no ensino de história nos grandes centros universitários. Estes historiadores franceses, criticavam a história tradicional factual propondo um modelo historiográfico que buscava considerar o passado como uma instância que poderia beneficiar a compreensão do presente e mesmo a sua transformação. Para tanto estabeleceram as concepções sobre o fato histórico como construção, de fontes históricas ampliadas e da ideia da História-problema em oposição a narração da história tradicional (REIS, 2000). Essa renovação dos temas, abordagens e metodologias relacionadas ao ofício do historiador, estimulou também a interdisciplinaridade com outras áreas tais como Antropologia, Economia e Linguística. Neste quesito, José D' Assunção Barros destaca que

[...] de fato, entre os diversos diálogos Interdisciplinares – sempre considerando que a Interdisciplinaridade é o principal traço de unidade entre as três gerações de *annalistes* – será a Antropologia a interlocutora que ocupará o principal lugar de destaque. Alguns chegam a falar em uma “virada antropológica” a partir dos anos 1970. Em vista disto, nas últimas décadas do século XX a História Cultural passa a assumir uma posição de bastante destaque entre as diversas modalidades historiográficas, mas sem que outras sejam menosprezadas. Apenas a História Econômica já não é a senhora absoluta das preferências historiográficas, e despontam, para além da já mencionada História Cultural, outras modalidades como a História das Mentalidades, em mencionar o reavivamento de uma nova História Política (BARROS 2010, p. 22).

---

<sup>5</sup> De acordo com José Carlos Reis, A expressão *nouvelle histoire* (nova história) “[...] designa a história sob influência das ciências sociais, que começou a ser elaborada a partir do debate entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores, no início do século XX, e se corporificou na revista de história, *Annales d’Histoire Economique et Sociale*, fundada em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch. [...] Geralmente, divide-se a história da *nouvelle histoire* em três fases distintas, a partir da fundação da revista *Annales d’Histoire Economique et Sociale*: de 1929 a 1946, de 1946 a 1968, de 1968 em diante” (REIS, 2000, p.65; 92).

Como visto, a Interdisciplinaridade foi o principal traço nessa renovação do ofício do historiador, e a Antropologia foi a área que ocupou lugar de destaque nesta ‘virada antropológica’ da História. A partir dessas reflexões sobre novos enfoques na pesquisa histórica, Jacques Le Goff (1996), representante da terceira fase da Revista de Annales, amplia o conceito sobre documento<sup>6</sup> relacionando-o às escolhas e intenções de quem o elabora, e tornando-o produto da sociedade que o fabricou. Coube assim ao historiador superar a concepção de documento como representação da verdade dos fatos por meio do exercício da problematização e compreensão da sua intencionalidade baseadas numa leitura crítica. Outro resultado importante dessa revisão profunda sobre o ofício do historiador foi a diversificação das fontes históricas.

Embora as três gerações dos Annales apresentassem em cada período características distintas, José Carlos Reis (2006) identificou uma constância de conceitos e posturas, tais como:

[...] abertura à história efetiva, às ciências sociais, à experimentação; recusa de sistemas, da dogmatização; utilização de todas as estratégias de conhecimento permitidas pelo objeto. As três gerações utilizaram essas estratégias de conhecimento mencionadas; o que variou foi a importância, o peso de um grupo de estratégia em cada época (REIS, 2006, p. 81).

A transformação na historiografia expandiu-se além das fronteiras francesas, inspirando historiadores do mundo todo. Tornaram-se suportes documentais para o estudo do passado: o cinema, a fotografia, a música, o patrimônio dentre outros, evidenciando que o caráter multifacetado do documento visibilizava novos sujeitos da História.

No Brasil, tal repercussão tornou-se visível nas produções acadêmicas, a partir da década de 1980. Ronaldo Vainfas (2000), ao analisar a influência dessa abordagem no universo historiográfico brasileiro, assevera que:

O ambiente intelectual ou mais propriamente ideológico que envolvia a produção historiográfica brasileira, cada vez mais atrelado à produção universitária, embarreirava ou bloqueava o diálogo com estas correntes que nem sequer eram novidades, pois estavam, algumas delas, plenamente

---

<sup>6</sup> Jacques Le Goff assevera que “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento verdade. Todo documento é mentira” (LE GOFF, 1996, p. 538)

consolidadas em seus centros originais. Foi com o avanço da pós-graduação, de um lado, e a crise do regime militar, de outro, que a pesquisa histórica no Brasil pouco a pouco se abriu a estes novos campos. A queda do muro de Berlim, em 1989, completa o quadro, libertando a pesquisa histórica brasileira dos patrulhamentos esquerdistas. O arejamento do ambiente universitário, enfim livre dos compromissos políticos de combate ao regime de exceção e, de quebra, livre das patrulhas ideológicas, teve peso decisivo nesta inflexão historiográfica (VAINFAS, 2009, p.229).

A ampliação das publicações acadêmicas<sup>7</sup> e, por conseguinte, dos campos de análises, ao seu tempo, alcançaram o ensino de História problematizando-o em sua estrutura. Porém, ao se tratar dessa questão, há que se mencionar que a dinâmica das estratégias governamentais foi determinante na construção de políticas educacionais e na caracterização da História como disciplina escolar<sup>8</sup> sobrepujando, em grande medida, os efeitos dessas inovações teóricas do campo historiográfico no ensino de História. A idealização e implementação de um currículo expressa sobretudo as concepções dos grupos no poder e sua intencionalidade na estruturação formativa da população.

Neste cenário, pensando-se em ações do século XX, destaca-se a aprovação da Lei n<sup>o</sup> 4.024 de 20 de dezembro de 1961, durante o governo do presidente João Goulart (07/09/1961 - 02/04/1964). Foi a primeira lei a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, e a organizar o sistema educacional brasileiro considerando nomenclaturas específicas<sup>9</sup>.

No Art. 1<sup>o</sup>, intitulado “Dos fins da Educação”, têm-se a visão sobre a Educação Nacional naquele período e as bases ideológicas em que estavam assentadas, tendo em vista que o texto considerava como finalidade da educação:

---

<sup>7</sup> O historiador Ronaldo Vainfas considera que através da produção historiográfica sobre o Brasil Colônia apresentaram-se as tendências da Nova História brasileira. O autor enumera as obras de destaque da seguinte maneira: “No veio aberto pelo livro de Laura de Mello e Souza vieram outros e mais outros nos anos 1980 e 1990. Os meus próprios *Trópico dos pecados* e *A heresia dos índios*. Os diversos trabalhos de Luiz Mott, e nem tanto os textos sobre os homossexuais do passado, senão o *Rosa Egípcia, uma santa negra no Brasil*. O trabalho de Mary del Priore, *Ao sul do corpo*, livro sobre a condição feminina e maternidade no Brasil colonial, primeiro livro de sua vastíssima produção neste campo. A tese ainda inédita de Lana Lage, *A confissão pelo avesso*, pesquisa sobre os padres que seduziam mulheres (e homens) nos confessionários coloniais. O livro de Plínio Gomes, *um herege vai ao paraíso [...]*” (VAINFAS, 2009, p.232).

<sup>8</sup> Marcos Silva e Selva Fonseca (2010, p. 16) identificam 18 programas de ensino de História relativos a reformas curriculares entre os anos de 1841 a 1951 organizados pelo colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. O propósito não é analisar cada proposta curricular e seus efeitos, mas perceber as várias investidas das ações políticas na disciplina escolar.

<sup>9</sup> Conforme a Lei 4.024 de 20/12/61, a educação nacional obedecia aos seguintes níveis: grau primário, formado por pré-primário que eram as escolas maternas ou jardins de infância e ensino primário de no mínimo quatro e máximo seis anos; grau médio, ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 01 de julho de 2018

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Pode-se apreender que as mudanças impingidas nessa LDB, foram marcantes no ensino secundário em resposta a um contexto de mudanças na sociedade que se tornara urbanizada e envolta no processo de industrialização. A escolarização no grau secundário, a partir de cursos diversificados, atendia alunos provenientes das classes subalternas com os cursos técnicos, e alunos provenientes das classes abastadas com os cursos propedêuticos.

Também por competência dessa Lei, o Conselho Federal de Educação indicou cinco (5) disciplinas obrigatórias na matriz curricular nacional: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências; estabelecendo a divisão da disciplina história em Geral e do Brasil. Com relação a prática do ensino de história, Elza Nadai (1993) considera que

Essa época marcou também uma conjuntura favorável à experimentação no ensino com o aparecimento, em diversos Estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e prática pedagógica; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinariedade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo. No que se refere à História, houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo (NADAI, 1993, p. 156).

Tal concepção possibilitou uma renovação na forma de conceber a aprendizagem e os métodos de ensino. Encaminhava-se para a utilização de uma maneira específica da construção do pensamento histórico, rompendo com a ideia de imparcialidade ou caráter memorialista do conteúdo escolar, embora o modelo proposto inspirado na Escola Nova<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> José Rômulo Soares (2004, p. 27) explica que “O movimento escolanovista surgiu nas últimas décadas do século XIX, na Europa, por meio de experiências isoladas e de um confronto crítico com a escola tradicional. Suas bases teóricas apoiaram-se, mormente, na combinação de fundamentos da Biologia e da Psicologia, ciências consideradas essenciais para o conhecimento das capacidades humanas”, considerando John Dewey como o nome mais expressivo da Escola Nova. Aqui no Brasil, destacam-se os teóricos Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, e Fernando de Azevedo, os quais conseguiram imprimir suas concepções nos eventos educacionais de 1930 a 1960 como um movimento renovador, humanista e modernizador.

ocupava-se precipuamente com a formação necessária ao operariado e o exercício das profissões liberais.

Nesse campo de disputas, Demerval Saviani (1999, p. 62) considera que “com o escolanovismo, o que o correu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico”. Procurava-se estabelecer uma “escola para todos” sem discutir com os envolvidos a sociedade em que estava inserida.

Com o golpe civil-militar em 1964, o sistema educacional brasileiro sofreu novamente os reveses das disputas de poder. O governo militar interessado em convênios financeiros com os norte-americanos, promulgou a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, fixando novas diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus entre outras providências. O Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) estabeleceram acordos de assistência técnica e cooperação financeira destinados à educação brasileira, entre 1964 a 1976. Tal subsídio tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional<sup>11</sup>.

Sob o viés do desenvolvimento econômico e da segurança nacional, o ensino foi colocado a serviço dos interesses do capital, com o fortalecimento dos cursos profissionalizantes, abertura para as escolas particulares e diminuição de recursos públicos para investimentos na educação. Segundo Nadai (1993, p. 157), “modificações legais impuseram ainda profundas transformações no projeto de formação de professores que vinha sendo realizado, tornando-o de ‘curta duração’, pobre em conteúdo científico, aligeirado e polivalente”.

Nesse alinhamento, esvaziaram-se as disciplinas de História e Geografia, substituídas por Estudos Sociais no primeiro grau e a introdução das disciplinas: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino de segundo grau. Selva Guimaraes explicou as características fundantes das novas disciplinas do currículo obrigatório:

[...] conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina EMC. Deviam também “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das

---

<sup>11</sup> Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm) acesso em 03 de julho de 2018

atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias, imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. A disciplina OSPB passou a ser vinculada à EMC, “seguindo a esteira de seus princípios norteadores” (GUIMARÃES, 2012, p.27).

Embora o Ensino de Estudos Sociais não fosse novidade<sup>12</sup>, a sua obrigatoriedade na rede de ensino nacional comprometeu o debate e a reformulação da disciplina de História ao modificar a sua forma e restringir o seu campo de atuação.

Tais intervenções impulsionaram entidades de classe como: Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGES) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) a se mobilizar e resistir “à medida que normas, regulamentos e portarias eram baixados pelo CFE, visando a institucionalização dos Estudos Sociais, ou surgiam propostas e tentativas visando implantá-las nas universidades oficiais como ocorreu em São Paulo, em 1974” (NADAI, 1998, p. 13). Esse debate atravessou os anos de 1980, objetivando a reabilitação das disciplinas de História e Geografia no Ensino fundamental e extinção das habilitações de professores para a disciplina de Estudos Sociais.

Em função das pressões populares e de classes, em 1982, o governo militar de João Figueiredo (1979-1985) promulga a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982<sup>13</sup>, iniciando um processo de reformulação do currículo e dos objetivos do ensino de 2º grau que se apresentava predominantemente profissionalizante. A modificação fez preponderar o núcleo comum sobre a parte diversificada do ensino e os governos estaduais passaram a discutir os currículos locais.

Todo o processo de luta pela redemocratização dos anos 80, gerou instrumentos institucionais decisórios para o lugar da História na educação básica. Nestes termos, incluem-se a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de 1997 e 1998 e, atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamentam a estrutura e funcionamento do processo de escolarização brasileiro.

---

<sup>12</sup> A historiadora Elza Nadai pontua que, “[...] os Estudos Sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, à frente do Departamento de Educação [...]. Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um Programa de ciências Sociais para a escola elementar, que teve várias edições sucessivas até 1955”. Tal experiência inspirada no modelo norte americano, corroborou com a visão tecnicista e pouco crítico dos currículos que interessava ao governo vigente.

<sup>13</sup> A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, especialmente os referentes ao caráter exclusivo de profissionalização tecnicista a que se destinava o ensino de 2º grau. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=548920&id=14334014&idBinario=15714604&mime=application/rtf> acesso em 03 de julho de 2018

Essa revisitação aos avanços e retrocessos na legislação do ensino de História, ao longo das décadas de 60 a 90, apresenta-nos o panorama de uma disciplina dinâmica que se adaptou às demandas do seu tempo e dos grupos dominantes que a disputam. Para este trabalho, importa-nos considerar, que a escola contemporânea não possui neutralidade e está num campo de litígio que pode determinar o projeto de nação.

Tal como Guimaraes (2012, p. 66-67) nos indica, “analisar os impactos das diretrizes curriculares no ensino de História nos remete à compreensão do papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes histórico nela transmitidos” posto que, a escolha dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula determina a construção dos espaços de memória, reforçando o papel “ameaçador” da formação da consciência histórica<sup>14</sup> que as relações de ensino aprendizagem podem desenvolver.

Em face de novas reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), define em seu Art. 2º que “[...] a educação dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, especificando em seu Art. 4º, que “ O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (BRASIL, 2017).

Nesta proposta, a História como disciplina escolar acompanhará os alunos por todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, num percurso formativo que deverá seguir o conjunto de conhecimento, competências e habilidades definidos e especificados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>15</sup> aprovada em 2017.

A BNCC estabeleceu que as estratégias de aprendizagem devem concorrer para o desenvolvimento de competências gerais, dez ao todo, define competência “como a

---

<sup>14</sup> Entende-se consciência histórica como “[...]constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática. [...] tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesmos e com seu mundo” (RÜSEN, 2007, p. 104).

<sup>15</sup> O Governo Federal define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) ”. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 05 de julho de 2018

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, conceito estabelecido a partir da proposta da Organização das Nações Unidas (ONU), para o desenvolvimento sustentável. Destarte, cada rede de ensino público e escolas particulares deverá construir currículos a partir da BNCC, cabendo ao MEC a criação de suporte técnico-pedagógicos para as aquelas redes desprovidas de recursos.

Em relação ao Ensino Fundamental, a etapa mais extensa da Educação Básica, a BNCC considera cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia, História); Ensino Religioso (Ensino Religioso), com exceção de língua inglesa, que é facultativa para os Anos Iniciais, as outras disciplinas são obrigatórias em todo Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º) (BRASIL, 2017).

No documento foram ratificados os conceitos de competência e habilidades como referência de aprendizagem essenciais em uso no sistema educacional, de forma que as competências específicas de cada disciplina foram ligadas a habilidades almejadas em uma organização a partir de unidades temáticas. A BNCC (2017) apresenta a definição de termos importantes para a compreensão do considerado projeto de educação articulada e integrada tais como:

1- competência: “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”; 2- competências gerais: são as que “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”; 3- competências específicas: “possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades”; 4- Unidades temáticas: “definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”; 5- habilidades: “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 08).

Nesse sentido, foram estabelecidas 13 unidades temáticas com 52 habilidades para os Anos Iniciais a partir do entendimento que

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social (BRASIL, 2017, p. 401).

E, para os Anos Finais, foram organizadas 16 unidades temáticas com 96 habilidades, com base na compreensão de que a aprendizagem está centrada em três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, p. 414).

Tais perspectivas indicam uma apropriação de posturas pautadas no estímulo a ações interdisciplinares relacionadas ao processo criativo e investigativo do aluno. Nessa concepção, evidencia-se uma proximidade entre o fazer do historiador ao estudar as fontes, elaborar problematizações e a aprendizagem do aluno como uma construção significativa. Conforme asseveram Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2005)

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKY, J; PINSKY, C. 2005, p. 28).

Para que haja efetividade desse propósito, é fundamental que os professores conheçam possibilidades de abordagem diversificadas, técnicas variadas, a fim de que instrumentalizem os alunos com o desenvolvimento de habilidades para analisar e obter informações de diversas fontes, tendo em vista que a relação com as teorias da História e seus procedimentos é um recurso didático importante para a atividade docente.

Compreendendo que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (RÜSEN, 2007, p. 91), a atividade docente deverá considerar também os variados conceitos trazidos pelos alunos sobre os temas que são apresentados em sala a partir do currículo escolar e apresentar-se apta a discuti-los. Esta assertiva torna-se mais evidente ao se tratar de lugares onde encontramos vestígios arqueológicos, monumentos seculares ou manifestações de grande valor para a humanidade.

Nesta perspectiva, considerando que a BNCC indica como pressuposto para os objetos de conhecimento do Ensino Fundamental- Anos Iniciais “[...] analisar como o sujeito se aprimorou na *pólis*, tanto do ponto de vista político quanto ético” e que para os Anos Finais “o ensino de história se justifica na relação do presente com o passado[...]” entende-se que a inclusão de estudos sobre a História recente de Alcântara no currículo escolar do Ensino Fundamental, possibilitará um relacionamento ativo e crítico com a realidade vivida pelas escolas em Alcântara, bem como romperá com o “silenciamento” de temas considerados regionais para a historiografia e por essa razão muitas vezes diminuídos em sua importância ou expressão.

## **1.2 A História de Alcântara no currículo escolar**

Analisar as cidades e os processos de urbanização, implica pensar as intenções de seus habitantes, conhecer e entender as transformações que ocorreram ao longo do tempo nesses espaços e o motivo dessas mudanças; apreender de que forma “os símbolos e significados do passado se interceptam com os do presente, construindo uma rede de significados móveis” (ROLNIK, 2009, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular orienta que:

O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2017, p. 354).

O estudo das transformações impostas ao município de Alcântara a partir da implantação do CLA permite vislumbrar limites, impasses e arbitrariedades da relação entre o Estado brasileiro e as comunidades tradicionais. Nesse sentido, é importante compreender que

A cidade, enquanto construção humana é um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo, a cidade contém e revela ações passadas, ao mesmo tempo em que o futuro, que se constrói nas tramas do presente – o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico analisado (CARLOS, 2007, p. 11).

Os efeitos da implantação do CLA em Alcântara, entre 1980 e 2000, também permitiram o estabelecimento de um eixo de análise profícuo para uma abordagem da história local de forma complexa e representativa de questões que afetaram a sociedade brasileira como um todo.

Nesta perspectiva, “[...] o recorte do local propicia outros efeitos de conhecimento que, nas suas diferenças e especificidades, deslocam hierarquias e sobreposições entre o nacional e o regional [...]” (GONÇALVES, 2007, p. 181). As conexões entre o lançamento de foguetes no Maranhão e a conjuntura de poder dos Estados Unidos na América Latina do período, por exemplo, podem estabelecer um elo entre o local e o nacional tornando o tema articulador para uma abordagem do ensino. Temas como imperialismo, doutrina da segurança nacional, ditadura civil-militar no Brasil e a conjuntura da América Latina no contexto da guerra fria possibilitarão as articulações necessárias para o entendimento sobre o programa espacial brasileiro e seus desdobramentos no Maranhão, contudo,

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis (BITTENCOURT, 2008, p.183).

Igualmente, a interligação entre fato, temas e sujeitos envolve a formação de conceitos e conteúdos básicos e aprofunda-se gradativamente instrumentalizando o aluno para a construção de uma aprendizagem histórica significativa.

Outro aspecto necessário para se considerar a História Local trata-se da sua relação com a memória posto que:

A questão da memória impõe-se por ser base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar,

de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

A utilização desses espaços de memória no ensino possibilita o pensar historicamente no contexto em que professores e alunos estão inseridos, estimulando a capacidade de compreender a realidade que os cerca, além de, no caso do objeto desta pesquisa possibilitar a observação das relações entre política de Estado e os direitos e demandas da sociedade. Maria Auxiliadora Schmidt (2007) entende que o encontro das referências individuais e coletivas e os conteúdos escolares de História, constrói um sentido próprio ao conteúdo, nas palavras da autora “é com essa compreensão que os conteúdos, ressignificados a partir das experiências dos sujeitos na localidade, podem passar a compor os currículos e os materiais didáticos” (SCHMIDT, 2007, p. 193).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual do Maranhão<sup>16</sup> corrobora a concepção da História como campo analítico, que conecta o sujeito com a sociedade a partir do exercício da crítica:

O ensino da História deverá ter como premissa o seu objeto de conhecimento: processos e sujeitos históricos. O estudo da História e do seu objeto de conhecimento, consolida a ideia de que o ser humano é o sujeito que determina os processos históricos e que, por isso, tem potencial para modificá-los. Esse processo se faz a partir das reflexões que o sujeito realiza, influenciado pela cultura e pelos valores que o permeiam (BRASIL, 2014, p. 67).

No entanto a inclusão de temas relacionados com a História local na sala de aula não fica clara em tais diretrizes. Por essa razão, buscamos esse dado de fundamental importância para a fundamentação de nossas propostas nas indicações de conteúdos a serem ministrados conforme apresentados nos quadros de competências 03 e 04, organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC).

---

<sup>16</sup> As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, foram publicadas no ano de 2014 com a finalidade de definir “os padrões básicos de aprendizagem e ensino[...]imprimindo, assim, voz uníssona ao currículo das escolas dos 217 municípios” da Rede Básica: Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2014).

**Quadro 1 - Competências de História indicados pela SEDUC-MA – Anos Iniciais**

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - DISCIPLINA: HISTÓRIA – EF - ANOS INICIAIS			
O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
Compreender as contribuições socioeconômicas e culturais, ao longo da história dos diferentes grupos étnicos raciais na constituição do patrimônio histórico-cultural da Humanidade.	Sociedade: grupos sociais no bairro, na cidade (na Colônia, no Império e na República); indígena/exploração do pau-brasil; sociedades do açúcar, do café, mineração e industrial; ocupação do território brasileiro (litoral, sertão, marcha para o oeste, industrialização).	Desenvolva pesquisas diversas incluindo os de mitos e lendas indígenas e africanas; Organize uma exposição de arte e cultura indígena e africana.	Compreensão das contribuições socioeconômicas e culturais na constituição do patrimônio histórico-cultural da humanidade; Semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais: seus costumes, suas características e diferentes regras de convívio.
Reconhecer-se como sujeito do processo de construção histórica, por meio de variadas relações, em uma dimensão transformadora.	Diferentes grupos e sociedades; organização administrativa no município, estado e país.	Promova a observação e análise crítica de quadros e pinturas que retratam os indígenas, os africanos escravizados e os primeiros colonizadores; Trabalhe com apresentação oral do aluno sobre o que conhece a respeito dos diferentes grupos étnico raciais presentes em nossa sociedade.	A ordenação, duração e simultaneidade dos fatos, percebendo tempos vividos por meio da organização de linha do tempo; Identificação das diferenças e semelhanças entre os vários aspectos de sua realidade, passado e presente.
Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos étnicos raciais e sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.	Cultura: vivência das regras em diferentes grupos, espaços e tempos; direitos e deveres de uma pessoa; manifestações culturais (município, estado); cultura no Brasil e no mundo.	Explore os conceitos e estereótipos presentes no discurso do aluno acerca dos diversos grupos étnicos raciais formadores de nossa identidade; Organize visita a museus e centros culturais; Apresente fatos do cotidiano por meio de reportagens de jornais e revistas que representem as realidades urbana e rural.	Definição das ações produtivas e as relações de trabalho estabelecidas entre os diferentes grupos étnicorraciais e sociais em diferentes tempos históricos (bairro, município, estado, país).
Reconhecer a identidade étnico racial e histórico-sociocultural do indivíduo, a partir das várias instituições sócio vivenciais, nas quais estarão inseridos cotidianamente: família, escola e comunidade; Entender a sociedade em sua complexidade formada com suas especificidades de tempo e espaço.	Tempo físico e social: as séries temporais: ordenação, duração e simultaneidade; o dia-a-dia e o passado de diferentes grupos; contexto/noção de época; os tempos em diferentes espaços; ocupação e organização espacial através do tempo; noção de década e século.	Promova feiras e oficinas sobre o meio-ambiente; Organize exposições de produtos recicláveis; Construa painéis e maquetes sobre os diferentes tipos de atividades econômicas.	Compreensão das diferenças entre sociedades no tempo e no espaço, as diferenças no interior de uma dada sociedade, além daquelas em um mesmo grupo social; Distingão entre espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais.

Fonte: Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão- SEDUC (2014, p. 68).

**Quadro 2- Competências de História indicados pela SEDUC-MA – Anos Finais**

ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - DISCIPLINA: HISTÓRIA - EF - SÉRIES FINAIS			
O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
Entender o conceito de tempo histórico em suas continuidades e permanências.	Introdução ao estudo da História e primeiras civilizações; A religião e sua ligação com as relações de poder nas sociedades do mundo antigo; A importância da herança cultural da Grécia Antiga no âmbito da democracia, religião e filosofia.	Promova pesquisas em diferentes fontes sobre o conceito de História.	Identificação das fontes históricas como fragmentos e objetos que auxiliam o historiador na tarefa de produzir conhecimento.
Reconhecer a África como território onde se originaram os seres humanos, entendendo o processo migratório, a partir dela.	Análise dos aspectos socioeconômicos e culturais dos povos persas, hebreus, fenícios, da China e Índia; A formação das cidades-estado e o processo de constituição do escravismo na Grécia antiga.	Utilize documentos que sejam fontes históricas; organize rodas de Leitura; exiba filmes.	O entendimento das instituições medievais como resultados das contribuições de vários povos que invadiram o Império Romano.
Refletir sobre a transição do mundo medieval para o moderno, percebendo esse processo por meio de rupturas e mudanças.	O movimento renascentista, a partir de suas contribuições para a formação do mundo moderno; Os tipos de organização político-administrativa: sistemas políticos diferenciados.	Elabore revistas em quadrinhos; Produza músicas que tratem do tema estudado.	A compreensão do processo de expansão marítimo-comercial europeu como resultado de fatores econômicos e religiosos, entendendo o processo de colonização da América.
Reconhecer a política trabalhista e a organização dos trabalhadores durante a Era Vargas.	O processo de expansão marítima comercial européia como resultado de fatores econômicos e religiosos; A colonização da América com a percepção das características de ocupação de cada região; Estudo das causas da Reforma e Contra-Reforma.	Organize debates; Construa peças teatrais; Estimule a pesquisa sobre a história do bairro e de personagens importantes da história brasileira.	Análise dos elementos que definiram a desagregação do sistema colonial brasileiro, compreendendo o processo de ocupação e colonização do Maranhão e reconhecendo a importância das representações culturais.
Associar informações e características das diversas formas de resistência aos regimes militares na América Latina.	Origens socioeconômicas da primeira grande crise do capitalismo mundial; A Guerra Fria como resultado da Segunda Grande Guerra; A política trabalhista e a organização dos trabalhadores durante a Era Vargas.	Estimule a pesquisa e atividades afins acerca das ideologias do imperialismo, evolucionismo, funcionalismo, cristianismo e racismo como fatores de criação de uma mentalidade eurocêntrica, identificando e caracterizando as diversas formas de resistência aos regimes vividos nos países da América Latina.	Entendimento das ideologias do imperialismo, evolucionismo, funcionalismo, cristianismo e racismo como fatores de criação de uma mentalidade eurocêntrica, identificando e caracterizando as diversas formas de resistência aos regimes na América Latina.

Fonte: Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão- SEDUC (2014, p. 69).

A análise dos itens apresentados nos quadros 3 e 4, demonstram a ausência da sugestão de conteúdos diretamente relacionadas ao Maranhão. As possibilidades de pontes e relações com a história local aparecem, no entanto, atentando-se para as indicações nas colunas relativas ao *que deverá ser ensinado*, *o que deverá ser aprendido* e *como deverá ser ensinado*.

Neste sentido, o item *o que deverá ser aprendido* possibilita a inclusão de propostas pedagógicas relacionadas ao universo particular onde a escola está inserida, por indicar como objetivos a serem alcançados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Compreender as contribuições socioeconômicas e culturais, ao longo da história dos diferentes grupos étnicos raciais na constituição do patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Reconhecer-se como sujeito do processo de construção histórica, por meio de variadas relações em uma dimensão transformadora.

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos étnicos raciais e sociais em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais,

econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre elas.

Reconhecer a identidade étnico racial e histórico-sociocultural do indivíduo, a partir das várias instituições sóciovivenciais, nas quais estarão inseridos cotidianamente: família, escola e comunidade;

Entender a sociedade em sua complexidade formada com suas especificidades de tempo e espaço (BRASIL, 2014, p. 68).

Embora cada objetivo apresentado relacione-se a conteúdos indicados no quadro *o que deverá ser ensinado*, não há sanções por parte das diretrizes educacionais em relação à ampliação das abordagens respeitando a faixa etária, similaridade com o conteúdo proposto e o projeto político pedagógico das instituições escolares. Dessa forma, nessa indicação podem ser contempladas discussões sobre comunidades quilombolas, disputa territorial, reorganização do espaço urbano e demais relações dos impactos do CLA no município de Alcântara.

Impende colocar que nestes espaços, também visualizamos a possibilidade de incluir temas da história recente de Alcântara no ensino de história a partir do conteúdo proposto, em dois momentos distintos primeiro no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quadro 3, em que as Diretrizes indicam o estudo dos seguintes conteúdos: *Organização administrativa no município, estado ou país* como é possível visualizar abaixo:

**Quadro 3 - Tópicos de História indicados pela SEDUC-MA – Anos Iniciais**

<b>O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO</b>	<b>O QUE DEVERÁ SER ENSINADO</b>	<b>COMO DEVERÁ SER ENSINADO</b>	<b>O QUE DEVERÁ SER AVALIADO</b>
Reconhecer-se como sujeito do processo de construção histórica, por meio de variadas relações, em uma dimensão transformadora	Diferentes grupos e sociedades; organização administrativa no município, estado e país.	Promova a observação e análise crítica dos quadros e pinturas que retratam os indígenas, os africanos escravizados e os primeiros colonizadores, trabalhe com apresentação oral do aluno sobre o que conhece a respeito dos diferentes grupos étnicos raciais presentes em nossa sociedade.	A ordenação, duração e simultaneidade dos fatos, percebendo tempos vividos por meio da organização de linha do tempo; Identificação das diferenças e semelhanças entre vários aspectos de sua realidade, passado e presente.

Fonte: Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão- SEDUC (2014 p. 68).

Com um olhar interdisciplinar, o tópico do quadro 3, permite a inserção de aspectos relacionados ao cotidiano e a memória, espaço importante para tratar de comunidades étnicas e eleger monumentos ligados a história local como fontes. As orientações de *como deverá ser ensinado esse conteúdo* sugerem pensar a questão sobre indígenas e afro-brasileiros como heterogeneidade étnica e cultural dentro de entendimento plural que valorize as diferenças. A obrigatoriedade destes temas, a partir das leis 10639/2003<sup>17</sup> e 11645/2008<sup>18</sup>, ampliou os estudos acadêmicos favorecendo a produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas tais com as sequências didáticas, que viabilizam o contato dos alunos com fontes de informações da sua região. No caso específico de Alcântara, o embasamento teórico prático e a diversidade de produções, auxiliarão aos educadores na concepção de educação que contribuirá para a superação do racismo e das desigualdades sociais intensificadas com os impactos do CLA.

E ainda a inclusão de temas da história recente de Alcântara também pode se dá no Ensino Fundamental-Anos Finais, a indicação do conteúdo: *A guerra fria como resultado da Segunda Grande Guerra*.

O conteúdo indicado no quadro para os Anos Finais, quadro 4, *A guerra fria como resultado da Segunda Grande Guerra* oferece um momento peculiar para o debate sobre o Programa Espacial Brasileiro e seus desdobramentos no Maranhão. Esta interlocução se estrutura no Brasil em 1946, quando o Ministro da Aeronáutica criou a Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica (COCTA) tornando-se no Centro Tecnológico da Aeronáutica (CTA), órgão militar responsável pelos projetos de desenvolvimento tecnológico e pesquisa com aplicações militares. (COSTA FILHO, 2000). A partir de 1980, estes projetos se instalaram em Alcântara através da estruturação do Centro de Lançamento de foguetes. Veja a seguir.

---

<sup>17</sup> A lei 10639/2003 Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso em: 15 de fevereiro de 2019

<sup>18</sup> A lei 11645/2008 Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 15 de fevereiro de 2019

**Quadro 4 - Tópicos de História indicados pela SEDUC-MA – Anos Finais**

<b>O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO</b>	<b>O QUE DEVERÁ SER ENSINADO</b>	<b>COMO DEVERÁ SER ENSINADO</b>	<b>O QUE DEVERÁ SER AVALIADO</b>
Associar informações e características das diversas formas de resistência aos regimes militares na América Latina.	Origens socioeconômicas da primeira grande crise do capitalismo mundial; A Guerra Fria como resultado da Segunda Grande Guerra; A política trabalhista e a organização dos trabalhadores durante a Era Vargas.	Estimule a pesquisa e atividades afins acerca das ideologias do imperialismo, evolucionismo, funcionalismo, cristianismo e racismo como fatores de criação de uma mentalidade eurocêntrica, identificando e caracterizando as diversas formas de resistência aos regimes vividos nos países da América Latina.	Entendimento das ideologias do imperialismo, e evolucionismo, funcionalismo, cristianismo e racismo como fatores de criação de uma mentalidade eurocêntrica, identificando e caracterizando as diversas formas de resistência aos regimes na América Latina.

Fonte: Diretrizes Curriculares. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão- SEDUC (2014, p. 69).

Observa-se assim que o trabalho de valorização e conexão entre história local, nacional e/ou global depende do empenho do professor ao explorar as possibilidades abertas pelas diretrizes do MEC e da SEEDUC – MA. Portanto, ao trabalho docente precisa ser acrescentado novos materiais que permitam abordagem diversas das que são apresentadas no material didático disponibilizado pelo MEC. Para tanto o professor precisa ainda enfrentar os dilemas impostos pela adoção sistemática de livros didáticos nas escolas brasileiras, encaminhada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Estudiosos do papel ocupado pelos livros didáticos no ensino de História, classificam-no em sentido amplo como: “mercadoria de indústria cultural, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos, e principalmente, veículo de um sistema de valores” (BITTENCOURT, 2008, p. 45) ou como “um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino” (GUIMARAES, 2012, p. 90).

Do ponto de vista do impacto dos livros didáticos na formação dos estudantes, é importante atentar para o papel sociocultural exercido por este suporte do conhecimento histórico. O sociólogo e historiador austríaco Michael Pollak (1989, p. 9) infere que “a referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”, essa definição de lugares e interpretações do passado podem ser mantidas através do livro didático, muitas vezes considerado o único porta voz do conhecimento. Kátia Abud (2007, p. 114) também se referiu ao lugar de prestígio, ocupado pelo livro didático quando afirmou que “(...) o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar”.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela execução das ações e programas da educação básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil<sup>19</sup>.

As instituições de ensino básico inserem-se nesse quadro de incorporação do livro didático no cotidiano das escolas. Em Alcântara, atualmente, existem 38 escolas de Ensino Fundamental aptas a receberem o material pedagógico por terem feito o cadastro do Censo Escolar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep-MEC). Deste quantitativo, na zona urbana localizam-se 3 instituições da rede municipal e na zona rural 34 escolas municipais e uma da rede federal vinculada ao Comando da Aeronáutica<sup>20</sup>.

Conforme apontam os dados, a maioria dos estabelecimentos de ensino incluem-se nos marcos legais da política de Educação do Campo e no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, implantada pelo Governo Federal através do decreto nº 7.352,

---

<sup>19</sup> De acordo com o FNDE, “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil”. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico> Acesso em: 10 de julho de 2018

<sup>20</sup> Disponível em; <https://www.fnde.gov.br/distribuicao/simadnet/confirmarCancelar> Acesso em: 10 de julho de 2018

de 4 de novembro de 2010<sup>21</sup>. Nessa perspectiva, a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), direcionada às instituições de ensino da zona rural<sup>22</sup>, em seu Art. 1º, § 1º informa que as escolas situadas nessa região,

[...] receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas (BRASIL, 2011, p. 03).

Em conformidade com a finalidade apresentada pela política de educação do campo sobre os recursos didáticos e metodológicos presentes no Decreto nº 7.352/2010, em seu Art. 6º:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 04).

Dessa forma 92% das escolas alcantarenses, que são as estabelecidas na zona rural, receberam nos anos de 2016 a 2018<sup>23</sup>, as coleções escolhidas pelos professores da rede, entre as obras avaliadas pelo MEC/SECADI apresentadas no Guia do PNLD Campo 2016. Após essa seleção foram adotadas no sistema de ensino, as seguintes coleções<sup>24</sup>:

A- Para o Ensino Fundamental de História Anos Iniciais:

1- Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

<sup>22</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category\\_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 10 de julho de 2018

<sup>23</sup> A seleção dos livros didáticos através do PNLD, é feita de forma trienal, tendo a previsão de alterações nesta sistemática a partir de 2019. Nesse sentido, apresentamos as obras que foram escolhidas no ano de 2016 e continuam em uso nas escolas de Alcântara.

<sup>24</sup> O FNDE disponibiliza uma plataforma com os dados sobre a distribuição de material pedagógico por instituição de ensino de todo território nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/selecionar?numeroEntidade=000000033297&anoPrograma=2017&codigoPrograma=01&ufSelecionada=MA&critérios=> Acesso em: 10 de julho de 2018

**Foto 1- Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo**



Fonte: Internet

Letramento e Alfabetização- Geografia e História – 1º, 2 e 3º anos;

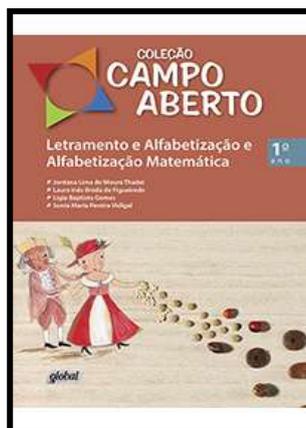
Língua Portuguesa- Geografia e História-4º e 5º anos.

Autores: Isabella Pessoa de Melo Carpaneda et al

Seriada interdisciplinar. Editora FTD, 2014

2- Coleção Campo Aberto:

**Foto 2- Letramento e Alfabetização e Alfabetização e Matemática**



Fonte: Internet

**Foto 3- Letramento e Alfabetização- Geografia e História – 1º, 2º e 3º Ano**



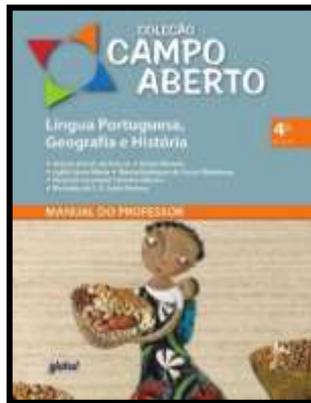
Fonte: Intenet

**Foto 4- Letramento e Alfabetização- Geografia e História – 1º, 2º e 3º Ano**



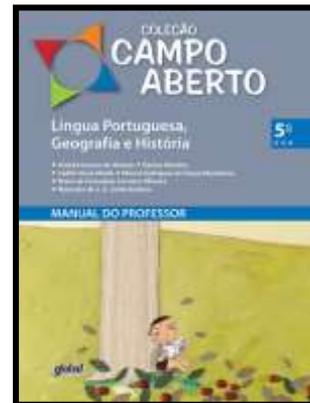
Fonte: internet

**Foto 5- Língua Portuguesa- Geografia e História - 4º Ano**



Fonte: Internet

**Foto 6- Língua Portuguesa- Geografia e História - 5º Ano**



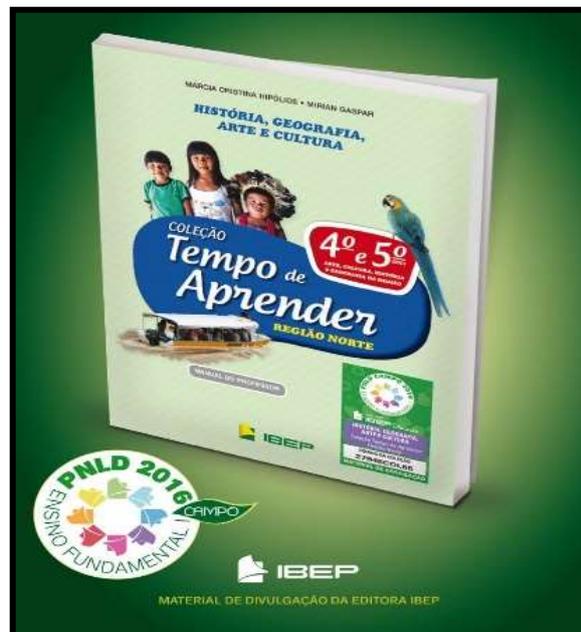
Fonte: internet

Autores: Jordana Lima de Moura Thadei et al.; Márcia Rodrigues de Souza Mendonça et al.

Seriada interdisciplinar. Editora Global, 2014.

### 3- Tempo de Aprender - Região Norte

**Foto 7- Tempo de Aprender**



Fonte: Internet

História, Geografia, Arte e cultura - 4º e 5º Ano.

Autores: Marcia Christina Hipólide; Mirian Gaspar

Livro Regional. Editora IBEP, 2014

4- Para o ensino Fundamental de História anos Finais:

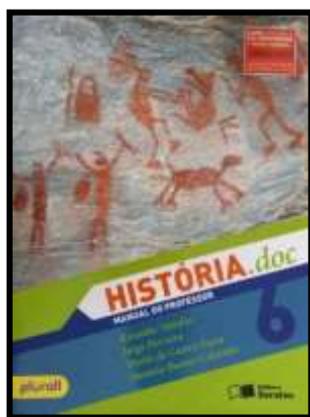
1- Coleção: História.Doc.

Autores: Daniela Bueno Calainho; Jorge Ferreira Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria.

Público: 6° ao 9° Ano.

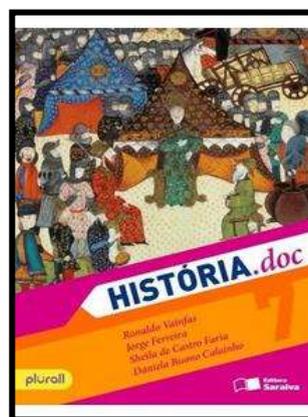
Editora: Saraiva Educação, 2015.

**Foto 8- Coleção História Doc. 6 Ano**



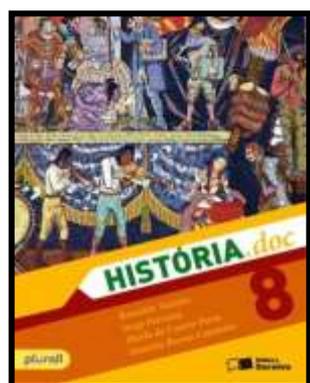
Fonte: Internet

**Foto 9- Coleção História Doc. 7 Ano**



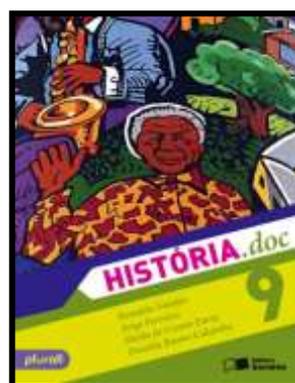
Fonte: Internet

**Foto 10- Coleção História Doc. 8 Ano**



Fonte: Internet

**Foto 11- Coleção História Doc. 9 Ano**



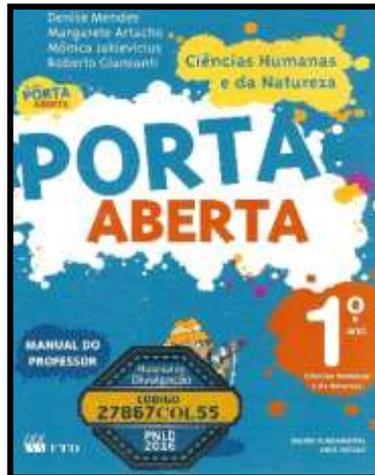
Fonte: Internet

Já as escolas da zona urbana que representam 8% do quantitativo apresentado, fizeram a escolha dos livros com base no guia de Livro Didáticos PNLD de História dos Anos Iniciais e Finais, optaram pelas seguintes coleções:

A- Para o ensino de História Anos Iniciais:

1- Coleção Porta aberta: Ciências Humanas e da Natureza - História

**Foto 12 – Coleção Porta Aberta**



Fonte: Internet

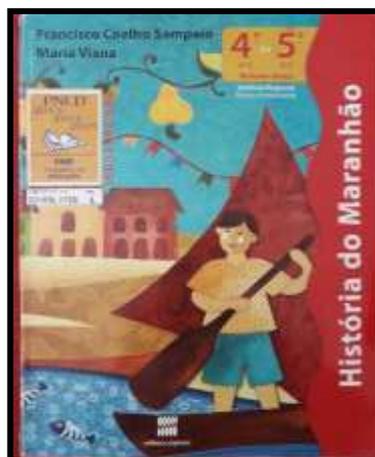
Autores: Margarete Artacho; Roberto Giansanti; Denise Mendes; Mônica Jakievicius.

Público: 1º, 2º e 3º anos

Editora: FTD, 2014.

2- Estado do Maranhão -Volume único

**Foto 13- História do Maranhão 4º e 5º Ano**



Fonte: Arquivo próprio

Autores: Maria Viana; Francisco Coelho Sampaio

Público: 4º ou 5º Ano.

Editora: Scipione, 2014.

B- Para o ensino de História anos Finais:

1- Coleção Vontade de saber – História

**Foto 14- Vontade de Saber**



Fonte: Internet

Autores: Adriana Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini

Público: 6º ao 9º Ano.

Editora: FTD, 2015.

Apresentou-se esta lista de livros didáticos para embasar o panorama elaborado a seguir sobre a visibilidade do nosso recorte da história de Alcântara neste material. Cabe esclarecer que classificamos nossa análise dos livros didáticos como panorâmica por se tratar de uma leitura direcionada para ser suporte dos argumentos que sustentam este trabalho e não uma crítica contundente ao conteúdo ou às estratégias didático-pedagógica das obras.

Entre os livros direcionados aos Anos Iniciais, nas coleções *Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo e Campo Aberto* prevalece uma diluição do conteúdo de História em Língua Portuguesa, com ênfase no processo de letramento. De forma geral, os temas são relacionados entre si, tendo em vista tratar-se de coleções interdisciplinares, que incluem até três disciplinas no mesmo volume. Porém, a excessiva ênfase na temática do campo exclui abordagens a temas relacionados ao meio urbano.

A *Coleção Campo Aberto*, sinaliza com uma possibilidade de ampliação socioespacial do olhar que abarca o rural e o urbano. Neste sentido, o parecer dos avaliadores destaca:

A relação campo-cidade é tratada de diferentes formas no decorrer da obra. Essa relação é construída em diversos momentos: (a) ao se trabalhar com a

elaboração de um mapa com o trajeto da casa do estudante até a escola, há a comparação de que nem todas as crianças que vivem no campo precisam de transporte para chegar à escola, assim como as crianças que moram na cidade; (b) ao apresentar a informação sobre a existência de museus tanto no campo quanto na cidade; (c) ao identificar a utilização dos recursos naturais na agricultura, pecuária e extrativismo, que ocorre no campo, mas que abastece campo e cidade (BRASIL, 2016, p. 37-38).

Tais conteúdos demonstram um destaque aos aspectos geográficos em detrimento dos saberes construídos pela História. As coleções *Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo e Campo Aberto* apresentam o manual do professor com sugestões de outras possibilidades de abordagem de temas selecionados nos capítulos e seções extras para trabalhos complementares em sala de aula que favorecem a inclusão de questões relacionadas ao cotidiano da comunidade.

Em relação ao livro *Tempo de Aprender - Região Norte*, causou-nos estranhamento o fato de um livro didático com temáticas peculiares da Região Norte brasileira tenha sido distribuído para alunos da rede municipal em Alcântara. A estrutura da obra apresentou uma proposta de trabalho interdisciplinar com Geografia, História, Arte e Cultura, buscando a articulação dos temas entre o regional e o nacional, mas não há conexões entre a História do Maranhão ou de Alcântara.

Para os anos finais do ensino fundamental na zona rural é utilizada a Coleção: *História.Doc.*, que faz parte da escolha do ensino regular também da zona urbana. Com base na apresentação das obras do Guia do PNLD 2017 ensino regular, esta coleção destina-se ao público do 6º ao 9º ano e “[...] orienta-se pela perspectiva cronológica linear, integrando os conteúdos da História europeia, americana, africana e do Brasil” tendo “uma narrativa que alterna escalas de microanálise com contextos mais abrangentes da História” (BRASIL, 2017, p. 93). Mesmo com uma proposta de articulação entre conteúdos diversos, a coleção não apresenta atividades que estimulem estudos da história local. Com base no sumário sintético de cada obra, onde são especificados os tópicos e subtópicos que serão desenvolvidos na obra, não são articulados conteúdos referentes ao Programa Espacial Brasileiro ou a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara possíveis de serem incluídos especialmente no 9º ano.

Com relação à zona urbana, e a Coleção *Porta aberta: Ciências Humanas e da Natureza- História*, foi adotada para atender estudantes de 1º ao 3º ano. Os autores desenvolvem uma abordagem enfatizando a construção de competências da história, dialogando com histórias de vida, lembranças e o entorno do aluno através da família, escola, cidade e campo. O sumário sintético demonstra que os conteúdos buscam relacionar os espaços urbanos e rurais da cidade, sugerindo um caminho profícuo para as abordagens sobre

os tipos de trabalho, de acordo com a faixa etária dos alunos. O conteúdo e as narrativas são construídos destacando as atividades cotidianas e peculiares àquelas as regiões urbanas e rurais.

Para o 4º ou 5º ano, o livro didático regional<sup>25</sup> *Estado do Maranhão*, pretende integrar conhecimentos das áreas de História, Geografia e aspectos da Arte e Cultura através de conteúdos relacionados ao Maranhão. O Guia PNLD, apresenta como sumário sintético:

Introdução: Por que é importante estudar História e Geografia? Unidade I A Ocupação do Território Maranhense. Capítulos: 1. Os primeiros habitantes do Maranhão; 2. Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão; 3. A presença holandesa no litoral maranhense; 4. Orgulho de ser afrodescendente. Unidade II A Economia Colonial Maranhense. Capítulos: 5. O povoamento do Maranhão; 6. Os maranhenses e a administração colonial; 7. O cultivo do algodão no Maranhão. Unidade III O Maranhão do Século XIX. Capítulos: 8. O Maranhão e a Independência do Brasil; 9. A Regência, um período marcado por revoltas; 10. O Maranhão durante o Segundo Império. Unidade IV O Maranhão no século XX e nos dias atuais. 11. O Maranhão e a Primeira República; 12. Lutando pelos direitos; 13. Ditadura e democracia; 14. A Nova República e os dias atuais; Glossário; Sugestões de leitura e sites; Os municípios maranhenses; Bibliografia.

No intuito de articular aspectos da história local e nacional aos grandes temas que envolvem a história do Brasil, o livro inicia a narrativa utilizando a questão indígena do Maranhão atual para se conectar aos primeiros contatos com os portugueses no sec. XV. Na abordagem dos capítulos prevalece a visão eurocêntrica da história e encadeamento linear dos acontecimentos. Nessa obra que apresenta um recorte temporal do sec. XV ao XXI, a história de Alcântara aparece de forma superficial. No capítulo 4, intitulado *Orgulho de ser afrodescendente* a cidade é mencionada na contextualização de uma foto do pelourinho localizado na sua praça da matriz utilizada no livro para ilustrar os castigos que os negros escravizados recebiam; No capítulo 7, sobre *O cultivo de Algodão no Maranhão*, a seção *Para conhecer e pensar*, Alcântara aparece referenciada com apenas esta citação: “cidades dos barões, cujas propriedades em escravos, fazendas de algodão, de gado, disputavam com os senhores do centro-sul do Brasil” (VIANA; SAMPAIO, 2014, p. 84); No capítulo 8 intitulado *O Maranhão e a Independência do Brasil*, novamente na seção *“Para conhecer e pensar”* consta uma foto da ladeira do jacaré em Alcântara com o objetivo de exemplificar o

<sup>25</sup> O Guia do PNLD define como livro regional destinado ao ensino fundamental “[...] um volume que aborda os conhecimentos de História e Geografia de forma integrada e articulada, incluindo aspectos da arte e da cultura da região em foco [...] os livros denominados regionais registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de História e de Geografia. (Edital 02/2014 CGPLI, PNLD/2016, p. 65)”. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2016/> Acesso em: 10 de julho de 2018

calçamento colonial da cidade. Todas as referências são feitas a título de ilustração, prevalecendo o enfoque nos episódios da História escritos na perspectiva das regiões sul e sudeste do Brasil.

A Coleção *Vontade de saber – História* tomada como suporte pedagógico para os anos finais do ensino fundamental, propõem uma abordagem integradora da História do Brasil à História Geral. Os volumes dispõem de nove seções que são: Abertura do capítulo; O sujeito na história; História em construção; Explorando a imagem; Explorando o tema; Encontro com...; Enquanto isso...; Investigando na prática e Atividades; E, em cada volume o conteúdo está dividido em 12 capítulos. Com base no sumário sintético, os temas atendem o disposto na legislação para o nível de ensino, contudo são comprovadas as ausências de debates sobre os temas pertinentes às especificidades do local mesmo que de forma diluída. O volume 9, é destinado ao nono ano e tem como proposta o desenvolvimento dos seguintes conteúdos:

1. Construindo a História. 2. A Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo. 3. O início da República no Brasil. 4. A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Socialista na Rússia. 5. O mundo depois da Primeira Guerra Mundial. 6. A Era Vargas. 7. A Segunda Guerra Mundial. 8. O mundo durante a Guerra Fria. 9. As independências na África. 10. O pós-guerra no Brasil: democracia e populismo. 11. A ditadura militar no Brasil. 12. O mundo contemporâneo. (BRASIL, 2016, p. 52)

No sumário estão presentes tópicos sobre a ditadura militar e o mundo contemporâneo, entretanto o desenvolvimento do tema acompanha a dinâmica de outras coleções em que a linearidade é a tônica e os processos obedecem uma narrativa convencional, ou seja, sobre temas e acontecimentos que marcaram o desenvolvimento do sudeste brasileiro. Dessa forma são excluídos temas de relevância nacional como a relação entre as ações do Centro de Lançamento de Alcântara e os interesses da ditadura civil militar e seus desdobramentos geopolíticos desde a década de 1980 até a atualidade.

Não obstante as indicações e perspectivas que a BNCC, as diretrizes nacionais e estaduais apresentam para a valorização da história local, a formação de sujeitos histórico, as conexões entre local/nacional/global, os livros didáticos adotados nas escolas de Alcântara não conseguiram atender essa demanda. Estas questões levantadas sobre o material didático, permite-nos compreender que as ausências das temáticas relacionadas às questões referentes a contemporaneidade da cidade, evidencia o controle sobre a memória que a escolarização detém

Deste modo, importa que o professor exerça uma análise crítica sobre o livro didático compreendendo aspectos sobre sua elaboração, difusão e finalidade posto que este material “assumiu a forma curricular tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo ensino-aprendizagem” (FONSECA, 2012, p. 88), engessando ações educativas.

## **CAPÍTULO 2- PROGRAMA ESPACIAL BRASILEIRO: percurso histórico e relações presentes**

O desenvolvimento do programa espacial brasileiro iniciou-se a partir da criação do Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE), em 1961, carregando em sua constituição a dualidade de possuir atividades de caráter civil e militar. A iniciativa contou com a direta colaboração dos Estados Unidos, apresentando articulações que ultrapassaram as motivações puramente tecnológicas. Essa relação, em sentido amplo, direcionou os objetivos e a condução do planejamento do projeto espacial brasileiro.

Neste capítulo analisamos a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) relacionando-a aos projetos políticos que se sucederam ao longo dos anos em torno da criação dos programas governamentais para a área espacial brasileira. Destacamos também os impactos na cidade de Alcântara, particularmente aqueles concernentes às desapropriações de terras e às implicações na estrutura das comunidades tradicionais quilombolas que foram relocadas as localidades denominadas de Agrovilas.

Estas análises são importantes também para demonstrar a sustentação teórica da elaboração do material pedagógico a ser utilizado em sala de aula por professores e professoras do ensino fundamental.

### **2.1 Projeto espacial brasileiro: impasses e desafios geopolíticos**

Como o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, as disputas por hegemonia política e econômica no mundo passaram por profundas transformações. A polarização entre países capitalistas, liderados pelos Estados Unidos e comunistas, coordenados pela União Soviética, instaurou um contexto de disputas geopolíticas chamado de guerra fria que perdurou até 1990<sup>26</sup>.

O interesse pela questão espacial correspondia à supremacia na exploração tecnológica e ideológica de cada bloco e o domínio de artefatos bélicos. O marco decisório dessa corrida se estabeleceu quando os soviéticos lançaram o primeiro satélite artificial do planeta, o Sputnik, em 4 de outubro de 1957. Nesse período, os investimentos dos Estados Unidos em programas militares e espaciais chegavam em torno de 6% de todo o orçamento federal, destacando-se como grande captador de recursos o programa Apollo, que levou o homem à lua em 1969 (OLIVEIRA, 2014, p. 72). A conquista do espaço representava mais um

---

<sup>26</sup> É uma designação dada ao período caracterizado por disputas de ordem política, tecnológica, econômica e ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética, compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945 e a extinção da União Soviética em 1991.

mecanismo para ampliar ou garantir o controle de tecnologias decisivas para a consolidação da hegemonia capitalista ou comunista no mundo.

O Brasil começou a se envolver com estas questões bastante cedo, comparado aos países que hoje possuem programas espaciais completos como os Estados Unidos, Comunidade Europeia, Japão, China e Israel.<sup>27</sup> Entretanto, as experiências exitosas dos programas de destaque pelo mundo, demonstram diferenças significativas no desenvolvimento desse setor, particularmente no que se refere às estratégias na seleção do tipo de gestão e o direcionamento dos objetivos. As intervenções do Estado brasileiro foram determinantes para que os rumos do programa espacial seguissem um percurso instável.

A partir da criação do Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE)<sup>28</sup> pelo presidente Jânio Quadros em 1961, oficializaram-se os programas para elaboração de projetos e políticas na área espacial brasileira. Em sua constituição, tais atividades carregavam a dualidade de possuírem um caráter civil e outro militar, bem como um conselho administrativo constituído por esses dois segmentos que, devido às especificidades de cada grupo, geravam entraves para a definição e unificação de estratégias do setor.

Tal composição mista originou-se em 1946, quando o Ministro da Aeronáutica criou a Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica (COCTA) que em 1953 tornou-se o Centro Tecnológico da Aeronáutica (CTA), órgão militar responsável pelos projetos de desenvolvimento tecnológico e pesquisa com aplicações militares. A iniciativa contou com a direta colaboração dos Estados Unidos, com base nos termos do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR) assinado em 1947. Este tratado estabelecia a defesa mútua contra a agressão externa ou interna dos países signatários nas Américas. O documento ressalva “que a obrigação de auxílio mútuo e de defesa comum das Repúblicas Americanas se acha essencialmente ligada a seus ideais democráticos e à sua vontade de permanente cooperação para realizar os princípios e propósitos de uma política de paz”<sup>29</sup>. Reafirmava-se

---

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.aeb.gov.br/quais-paises-possuem-um-programa-espacial-completo/> Acesso em: 17 de março de 2018

<sup>28</sup> Decreto nº 51.133 de 3 de agosto de 1961, cria o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Estudos Espaciais e dá outras providências. Publicado originalmente Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/8/1961, Página 7049. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51133-3-agosto-1961-390741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 19 de março de 2018

<sup>29</sup> O Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (TIAR) foi assinado no Rio de Janeiro em 1947 pelos países americanos, “a fim de assegurar a paz por todos os meios possíveis, prover auxílio recíproco efetivo para enfrentar os ataques armados contra qualquer Estado Americano, e conjurar as ameaças de agressão contra qualquer deles”, porém este documento ratificava a visão imperialista sobre os outros países ao reforçar a liderança norte-americana. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de->

assim a aliança com os Estados Unidos baseada na noção de solidariedade hemisférica estabelecida em encontros interamericanos anteriores.

A implantação dessa estratégia de relacionamento e investimentos possibilitou também, a importação de equipamentos dos Estados Unidos destinados a formação de laboratórios, (COSTA FILHO, 2000, p. 66). O objetivo era fomentar a criação de centros de ensino e pesquisa, para a formação de cientistas brasileiros aptos para atuarem na área de tecnologia aeronáutica.

Segundo o patrono da Engenharia da Aeronáutica, o Marechal-do-ar Casimiro Montenegro Filho:

[...] O projeto era de formação de engenheiros. Daí saía tudo, porque depois [...] Formava engenheiros, e o projeto era da construção do [Instituto Tecnológico de Aeronáutica] ITA, túnel aerodinâmico, laboratórios de motores[...] E daí foram surgindo eletrônica, engenharia, mecânica foi imediato, mas não tinha a categoria de engenharia mecânica. Mas tinha uma parte de equipamentos para engenharia mecânica completa. Esses equipamentos foram projetados[...] Turbo-aerodinâmica[...] Eu, quando fiz a segunda viagem à América, fui conversar com o professor Marken, que era especialista em túnel-aerodinâmico. E discuti com ele o projeto, como era o Brasil, essa coisa toda. E ficamos mais ou menos assentados. Eu também.... Foi um professor, um suíço, que era chefe da parte de engenharia mecânica. Mas não discuti como projeto. Eu discuti como material necessário para compor o ITA, nessa parte de mecânica. E ele fez toda a relação. Depois fui também falar com o bibliotecário. É muito importante. Nós não tínhamos livros aqui. E os livros todos tinham que ser em inglês mesmo. Então fui falar com o bibliotecário para ele fazer o projeto da biblioteca. O projeto não era da biblioteca assim... do edifício. Projeto de livros, tudo que entraria. Então, deixei isso mais ou menos combinado. E voltei para o Brasil. Aqui eu comecei a trabalhar no plano, na escola, essa coisa toda. Mas o plano tinha um desenvolvimento que eu não podia externar. Porque eu tinha muita gente contra mim[...] (MONTENEGRO FILHO, 2006, p. 07).<sup>30</sup>

Para reverter a carência de mão de obra local capacitada, o Marechal-do-ar estabeleceu parceria com o chefe do Departamento da Aeronáutica do Massachusetts Institute of Technology (MIT)<sup>31</sup> professor Richard H. Smith, a fim de que através da criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1950<sup>32</sup>, fossem formados engenheiros capazes de desenvolver no Brasil os projetos relacionados à ciência e à tecnologia.

---

apoio/legislacao/segurancapublica/tratado\_interamericano\_assistencia\_reciproca\_riodejaneiro.pdf\_Acesso em: 09 de abril de 2018

<sup>30</sup> No texto Casimiro Montenegro Filho, utiliza América para se referir aos Estados Unidos.

<sup>31</sup> Instituto de Tecnologia de Massachusetts (em inglês: Massachusetts Institute of Technology - MIT) é uma universidade privada de pesquisa localizada em Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

<sup>32</sup> O ITA, foi criado pelo Decreto nº 27.695, de 16/01/50 e definido pela Lei nº 2.165, de 05/01/1954, foi a primeira unidade a se estabelecer no CTA. O ITA já vinha funcionando virtualmente na sede da Escola Técnica

Igualmente, o planejamento da instituição de ensino conduzia consigo os regimes da esfera militar por estar vinculado ao CTA e as especificidades de um instituto técnico científico que pretendia ser autônomo. O primeiro corpo docente do ITA era composto por professores norte-americanos ou radicados nos Estados Unidos, trazidos ao Brasil pelo professor Richard H. Smith, Reitor do Instituto, licenciado pelo MIT. Entre os professores fundadores destacaram-se: Francis Dominic Murnaghan, autoridade mundial em Matemática, Theodore Theodorsen, mundialmente conhecido no campo da Aerodinâmica, Charles Ingran Stanton, F. C. Philips, J. Younger, R.N. DuBois e T. V. Jones. Em 1950, chegou o Alemão Heinrich Peters, para coordenar o Departamento de Mecânica do ITA aonde trabalhariam professores alemães, como R. M. e Otto Weinbaum e W. Kotenberg. Além de estadunidenses e alemães, atuaram no ITA, professores chineses como Kwei Lien Feng, e de outras 16 nacionalidades diferentes.<sup>33</sup>

Em 1964, o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE) modificou-se para Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE) voltando-se às pesquisas de cunho civis, de estudos climáticos, fenômenos atmosféricos e aplicações científicas, inspirados também, em projetos desenvolvidos pela NASA. Na década de 70, a CNAE seria substituída pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) permanecendo sob tutela de civis (COSTA FILHO, 2000, p. 73).

De forma efetiva, a divisão administrativa em grupos tão distintos, militares (CTA/ITA) e civis (INPE), repercutiu nos modelos de gestão direta e sobretudo no incremento de recursos para cada projeto. Via de regra, as missões possuíam atividades direcionadas por setores ou eram trabalhadas através projetos isolados.

A partir da criação do Grupo de Trabalho de Estudos de Projetos Especiais (GETEPE) em 1964, as atividades relacionadas à preparação de um campo de lançamento de foguetes ganharam forma tendo em vista o cumprimento de acordos já estabelecidos com os Estados Unidos (MOTTA, 2003, p. 08).

Em 1965, inaugurou-se o Centro de Lançamento da Barreira do Inferno (CLBI) em Parnamirim no Rio Grande do Norte, com as instalações mínimas necessárias,

Apesar de inaugurado, Barreira do Inferno ainda precisava construir suas facilidades. As instalações iniciais resumiam-se às técnicas e operacionais mínimas. Toda a instrumentação disponível era da NASA, emprestada à

---

do Exército (hoje, Instituto Militar de Engenharia - IME) no Rio de Janeiro - daí justificando diplomar a sua primeira turma de engenheiros ao final do ano letivo de 1950. Disponível em: <http://www.ita.br/aconstruo> Acesso em: 10 de abril de 2018

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.ita.br/aconstruo> Acesso em: 10 de abril de 2018.

CNAE e colocada à disposição da Aeronáutica. Destarte, RADAR MPS-19, 10 COMPUTADOR AO-626, DOVAP, ESTAÇÃO DE SOM e ESTAÇÃO DE TELEMETRIA, enfim, todos os recursos de rastreamento e registro telemétrico de dados, estavam montados sobre rodas, isto é, em “trailers” (MOTTA, 2003, p 9-10).

Neste escopo, destacam-se as primeiras experiências de geração de mecanismos desenvolvidos pelo CTA e o Instituto de Atividades Espaciais (IAE), que foram os foguetes de sondagem a propulsão sólida. O domínio dessa tecnologia se estabeleceu em fases, uma sequência de artefatos que se configurou como a família Sonda<sup>34</sup>. O primeiro lançamento exitoso desses foguetes foi o Sonda II em 1970; em 1976, seguido dos foguetes Sonda III e Sonda IV, desenvolvidos no IAE e lançados no CLBI<sup>35</sup>.

A influência para o desenvolvimento dessa série de projetos Sonda, foi através da transferência tecnológica dos componentes do veículo BLACK BRANT-IV (BB-IV), tais como carga-útil e seus sensores (MOTTA, 2003, p. 24). Este foguete foi fabricado pela empresa canadense Bristol Aerospace e em razão de um convênio entre a NASA e a CNAE, seriam lançados do CLBI em 1967, sempre que fosse necessário determinar as doses de radiação solar e suas variações, em altitudes orbitais na região da anomalia magnética brasileira, visando os voos orbitais tripulados norte americanos, como os lançamentos do projeto Apollo (MOTTA, 2003).

O INPE, subordinado ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), promovia e executava pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico nos campos da ciência espacial, da atmosfera e da meteorologia (COSTA FILHO, 2000, p. 90). A estrutura formada pelo CTA/IAE e o INPE duas instituições isoladas, demonstrava a necessidade de uma visão estratégica global e aglutinadora, capaz de conduzir a política espacial diante dos desafios para o desenvolvimento tecnológico nacional, embora a ênfase dada a essa atividade fosse o interesse dos setores militares.

A partir da década de 70, colocou-se a necessidade de delimitar os rumos do programa espacial de acordo com os interesses da ditadura civil-militar que administrava o país. No governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974), o binômio segurança nacional e desenvolvimento junto com a eficiência econômica podem ser entendidos como legitimadores

---

<sup>34</sup> Esses foguetes de sondagem são utilizados para missões suborbitais de exploração do espaço, capazes de lançar cargas-úteis compostas por experimentos científicos e tecnológicos. O domínio dessa tecnologia serviu de base para o desenvolvimento do Veículo Lançador de Satélites de pequeno porte denominado VLS-1. Os Veículos Lançadores de Satélites são o objeto principal do programa espacial nacional (BRASIL, p. 132, 2011).

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.iae.cta.br/index.php/historico> Acesso em: 20 de julho de 2018

da permanência no poder (MENDONÇA; FONTES, 2001, p. 49). Esta abordagem, retoma antigos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, que segundo Borges

[...] trabalha com quatro conceitos principais: os objetivos nacionais, que se dividem em permanentes e atuais (os primeiros são objetivos políticos que resultaram da interpretação dos interesses e aspirações nacionais, os segundos são derivados da análise da conjuntura dos aspectos refratários à realização dos objetivos nacionais permanentes); o poder nacional (é o instrumento de que a política se utiliza para alcançar os objetivos nacionais); a estratégia nacional (é a forma de preparar e aplicar o poder nacional para alcançar ou manter os objetivos fixados pela política nacional); segurança nacional (é a capacidade que o Estado dá a Nação para impor seus objetivos a todos os movimentos, segmentos ou grupos oponentes) (BORGES, 2007, p. 30-31).

Portanto, segurança nacional envolve um sistema de ideias voltados para imposição de objetivos considerados da Nação. Para Maria Helena Moreira Alves na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento existe uma ideologia cuja função é perpetuar as estruturas de Estado,

A ideologia de segurança nacional contida na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento foi um instrumento importante para a perpetuação das estruturas de Estado destinadas a facilitar o desenvolvimento capitalista associado-dependente.[...] Em sua variante teórica brasileira, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento constitui um corpo orgânico de pensamento que inclui uma teoria de guerra, uma teoria de revolução e subversão interna, uma teoria do papel do Brasil na política mundial e de seu potencial geopolítico como potência mundial, e um modelo específico de desenvolvimento econômico associado-dependente que combina elementos da economia keynesiana ao capitalismo de Estado (ALVES, 1984, p. 26).

No Brasil, a Escola Superior de Guerra- ESG<sup>36</sup> direcionou os princípios dessa doutrina, em conjunto com o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD).

Esse cenário, de luta política e ideológica, justificava a salvaguarda das fronteiras, o desenvolvimento regional e o incremento nas políticas relacionadas à questão espacial no Brasil, teses defendidas pelo General Golbery do Couto e Silva<sup>37</sup> e difundidas entre os militares da ESG. Havia a um debate entre os militares de que o Brasil possuía uma posição

<sup>36</sup> A Escola superior de Guerra – ESG, foi criada em 1949 pelo exército brasileiro. Os cursos programados que de início eram dirigidos apenas para militares, atingem também segmentos civis, notadamente profissionais liberais, empresários, magistrados, sindicalistas, professores universitários e dirigentes de órgãos públicos (BORGES, 2007, p. 36)

<sup>37</sup> O General Golbery do Couto e Silva foi o principal teórico da Segurança Nacional no Brasil. Militar do Exército, foi chefe do serviço Nacional de Informações (1964-1967), Ministro do Tribunal de Contas da União (1967-1969), Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República (1974-1981) e professor adjunto da ESG (1952). É autor das obras: planejamento estratégico (1952) e Geopolítica do Brasil (1958) suas teses foram difundidas e sustentaram ideologicamente na ESG. (FERNANDES, 2009, p. 852).

geopolítica estratégica na América Latina, com vocação para superpotência, tornando-se imperiosa a aliança com os Estados Unidos para a proteção do continente. Vedava-se, portanto, o posicionamento de neutralidade diante dos conflitos mundiais.

O acentuado anticomunismo norte-americano espalhava-se pelo mundo, visando a construção de uma rede de aliados,

Para os Estados Unidos, era fundamental manter a América Latina aliada ao bloco capitalista em função da proteção do Atlântico Sul contra o tráfego marítimo soviético e também para a manutenção da ordem no subcontinente. Em contrapartida, interessava às Forças Armadas latino-americanas a assessoria militar, os armamentos e o treinamento norte-americanos, partindo da premissa da aceitação da hegemonia dos Estados Unidos nessa nova ordem estrutural (FERNANDES, 2009, p. 832).

Coadunando com a ideologia de segurança nacional, em 1971, o governo militar criou a Comissão Brasileira de Atividades Espaciais (COBAE), órgão de coordenação interministerial presidido pelo Ministro-Chefe do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) para disciplinar as atividades relacionadas ao plano do domínio espacial.

No mesmo período, o lançamento do I Programa Nacional de Desenvolvimento (I PND) do governo Geisel, expressou as metas e estratégias para o desenvolvimento do país no intervalo de 1972-1974 com o desejo de que o Brasil se aproximasse dos países industrializados. O PND I reconhecia a necessidade de um investimento maciço nas áreas da energia nuclear, eletrônica e pesquisa espacial. Além disso, separava as atribuições de cada setor da pesquisa espacial, afirmando o domínio militar na decisão e orientação de diretrizes dos programas (BRASIL, 1971).

Segundo a Lei 5727 de 4 de novembro de 1971,

A COBAE, como órgão complementar ao Conselho de Segurança Nacional desempenha funções normativas e de assessoramento do Presidente da República, sugerindo-lhe o estabelecimento de diretrizes para cumprir-se e atualizar-se o Plano Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE). As pesquisas espaciais de interesse militar serão conduzidas pelos órgãos especializados dos Ministérios Militares. Os Institutos de Pesquisas Espaciais-INPE, filiado ao CNPq, é o principal órgão de execução, na área civil, da política de desenvolvimento das pesquisas espaciais estabelecidas pelo Governo Federal, de acordo com a orientação da COBAE (BRASIL, 1971, p. 60).

O desenvolvimento das atividades espaciais brasileira constituiu-se de uma rede formada a partir da elaboração e execução de projetos de pesquisas, na qual participavam setores nacionais e internacionais, com o investimento financeiro do governo que estava

embalado pelo “milagre econômico”<sup>38</sup>. Sobre esse período da economia brasileira, Sônia Mendonça e Virgínia Fontes (2001) ressaltaram que:

A tônica do processo de expansão da economia brasileira entre 1968-74 foi dada, como sabemos, por dois suportes – a abundância de recursos no mercado financeiro internacional e o favorecimento da empresa multinacional na estrutura industrial do país. Pelo vulto e magnitude de sua estrutura técnica e de capital, ela propiciou um implemento tal na escalada da acumulação que chegou a representar um salto qualitativo na dinâmica do nosso capitalismo (MENDONÇA; FONTES, 2001, p. 52).

O crescimento econômico permitiu, que medidas tomadas pelo governo passassem a incluir um planejamento de longo prazo para os setores científico e tecnológico que se tornaram assuntos de interesse para a defesa nacional e soberania.

Segundo Paulo Augusto Escada, na década de 1960, o Brasil ensaiava uma cooperação técnica na área espacial também com a França, envolvendo pesquisas sobre veículos transportadores, satélites e campos de lançamento, que resultou no planejamento de um programa de foguete de dois estágios. A partir de 1974, o centro espacial de Kourou, na Guiana Francesa<sup>39</sup> preparava-se para o lançamento de satélites em órbita e para tanto, buscava no Brasil, através do CLBI, o suporte necessário para o rastreamento e controle dos foguetes que seriam lançados daquele Centro. O convênio se tornaria vantajoso em função da transferência de tecnologia para o próprio CLBI e treinamento de técnicos da Aeronáutica em Kourou e no Centro Espacial de Toulouse, na França, dentre outras experiências tecnológicas (ESCADA, 2005, p. 81-82).

As negociações desse convênio eram feitas entre a COBAE, a Organização Europeia de Pesquisas Espaciais (ESRO) e o Centro Nacional de Estudos Espaciais (CNES), porém esse debate se ampliou dentro da estrutura do governo por necessitar de autorização do presidente dada a natureza internacional das tratativas. Para analisar e definir os rumos da negociação com os franceses foram organizados:

---

<sup>38</sup>Chama-se de “Milagre Econômico” o período marcado pelo crescimento da economia fomentado pelo Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) que se desenvolveu entre 1968 e 1973. Para Sônia Mendonça e Regina Fontes, o “milagre econômico” baseou-se numa reformulação do financiamento interno, pautado no “arrocho salarial”, o que levou à criação de uma nova legislação trabalhista em 1965 e, conseqüentemente, às visíveis alterações no nível de qualidade de vida dos trabalhadores. A opção pelo arrocho salarial vinculou-se ao favorecimento de uma concentração oligopolista das empresas nacionais e estrangeiras e, pela emissão de moedas que resultou numa onda inflacionária. Assim, o processo que garantiu altas taxas anuais de crescimento interno e o aumento dos lucros do empresariado, resultante do aumento da produção, aprofundou as desigualdades sociais, através da concentração de renda. (MENDONÇA; FONTES, 2001).

<sup>39</sup> O Centro Espacial da Guiana Francesa pertencente à União Europeia, e é administrado pela França. <http://www.aeb.gov.br/programa-espacial-brasileiro/infraestrutura-de-solo/centros-de-lancamento/>

[...] cinco grupos de trabalhos: Grupo de síntese, com representantes da IAE, INPE e CNES; Grupo Satélite; Grupo Lançador; Grupo Base de Lançamento; e Grupo Organização Industrial. Cada um destes grupos elaborou um relatório que subsidiou os trabalhos do Grupo de Síntese, que tinha como preocupação não somente questões técnicas, mas também de ordem política (ESCADA, 2005, p. 87-88).

Com relação a proposta dos franceses, Paulo Augusto Escada (2005) explica que incluía

Além do lançador de três estágios, o primeiro a combustível líquido e os demais a sólido, o programa previa o desenvolvimento de três satélites-dois de coleta de dados e um de sensoriamento remoto-, cuja tecnologia de estabilização em três eixos, inovadora para os padrões da época, seria totalmente transferida pelos franceses. Esta tecnologia era de interesse para o País, pois poderia ser utilizada em satélites de telecomunicação, geoestacionários, que estavam nos planos para o futuro do programa espacial brasileiro (ESCADA, 2005, p. 28, grifo nosso).

Isto posto, no período de análises sobre a cooperação entre Brasil e França, “instalara-se um debate acirrado entre os membros da COBAE se a Missão Espacial Completa deveria ser totalmente nacional ou não” (ESCADA, 2005, p. 89). Reacendeu o debate sobre a autonomia administrativa dos institutos de pesquisa brasileiros na aquisição e transferência de tecnologia e o desenvolvimento e proteção da tecnologia aeroespacial nacional. Essa divergência evidenciou a inexistência de um consenso entre os membros da IAE e COBAE sobre a cooperação francesa resultando na organização de um segundo seminário para debater os rumos do programa espacial brasileiro e consolidar novas proposta. A existência do convênio e a visão protecionista foram colocados em votação para as 70 autoridades presentes, vencendo a consolidação da visão protecionista (ESCADA, 2005, p. 92).

Em 1979, a coordenação da COBAE iniciou a Missão Espacial Completa Brasileira (MECB), com o objetivo de efetivar três programas simultâneos e promover a produção local dos insumos necessários:

1-Desenvolvimento de satélites para coleta de dados ambientais e para sensoriamento remoto sob responsabilidade do INPE;

2-Construção do veículo lançador de satélites – VLS com o direcionamento do IAE/CTA;

3- Edificação de um novo centro de lançamento através do Maer.

Esses projetos deveriam ser concretizados em um período de nove anos e contaram com o orçamento advindo do INPE e do Ministério da Aeronáutica destinado ao novo Centro de Lançamento e ao Veículo Lançador de satélites-VLS (COSTA FILHO, 2000, p. 116).

Contudo, vislumbrando a possibilidade de insuficiência de recursos necessários, Edmilson Filho (2000) assevera que em 22 de abril de 1980, através da exposição de motivos nº 3583, o Chefe do Estado-Maior submeteu ao presidente João Figueiredo, os objetivos, as atividades e o orçamento das operações relativas à Missão Espacial Completa, ratificando a necessidade do programa ser autônomo e independente dos outros projetos de interesse tais como o programa de energia nuclear e desenvolvimento de mísseis militares. Tal orientação explicitou a característica comercial que o projeto espacial brasileiro adotaria posteriormente com investimentos no desenvolvimento de foguetes capazes de lançar satélites, visando o mercado da telecomunicação. Os motivos apresentados foram considerados relevantes pelo presidente e o programa passou a contar com recursos provenientes do orçamento do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA) a ser geridos pela COBAE.

Esse momento de reorganização e redefinição de papéis e relações entre os setores atinentes à pesquisa espacial no Brasil, destaca-se pela necessidade de enfatizar as características civis e comerciais do programa, através do desenvolvimento de missões científicas e tecnológica. A permanência dos militares no controle dessas atividades também atuaria como meio de prevalecer os interesses políticos das forças armadas no governo, ao serem definidas as prioridades de cada setor envolvido nos projetos.

Os recorrentes embargos estrangeiros, impuseram a necessidade de afirmar o caráter pacífico das atividades espaciais brasileiras. Eram constantes as alegações, especialmente dos Estados Unidos, de que a tecnologia desenvolvida aqui poderia ser utilizada para atividades militares. Com este argumento, por exemplo, foi encerrada a cooperação do projeto SONDA em 1977 e o fornecimento do principal produto para a fabricação do propelente sólido dos foguetes: perclorato de amônia (COSTA FILHO, 2000, p. 108).

Maria Helena Moreira Alves (1984), ao analisar essa relação entre o sistema capitalista mundial e as chamadas economias dependentes latino-americanas destaca que:

No caso mais extremo, a economia dependente está restrita ao papel de fornecedora de matérias-primas às economias industriais avançadas. E mesmo quando ela não está totalmente limitada à esta função, o mercado internacional restringe drasticamente suas possibilidades de desenvolver a capacidade tecnológica, industrial e financeira necessária ao crescimento autogerado. Deste modo, a industrialização periférica manifesta-se essencialmente como um reflexo distorcido da expansão das economias avançadas (ALVES, 1984, p. 20).

O setor espacial brasileiro é emblemático por apresentar as incongruências dessa relação. O fomento à expansão setorial resvalava na garantia de que esse crescimento não se

sobrepusesse ou oferecesse riscos à hegemonia dos países com programas espaciais consolidados, como os Estados Unidos. Frente a esse obstáculo, o governo brasileiro adotou uma forma de gerenciamento em uso nos outros programas em curso: as agências civis. A solução encontrada foi a substituição da COBAE, durante o governo de Itamar Franco (1990-1994), pela Agência Espacial Brasileira (AEB) – autarquia de natureza civil federal, vinculada diretamente à Presidência da República e estruturada com a finalidade de promover o desenvolvimento das atividades espaciais de interesse nacional com ampla atuação, incluindo a gestão de recursos financeiros.

O artigo 3º da Lei nº 8.854/1994 destinava à AEB, a direção da Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais, tema de recorrente disputa entre os órgãos chefiados por civis e gabinetes militares desde 1968, com o objetivo de:

- I - executar e fazer executar a Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE), bem como propor as diretrizes e a implementação das ações dela decorrentes;
- II - propor a atualização da Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais e as diretrizes para a sua consecução;
- III - elaborar e atualizar os Programas Nacionais de Atividades Espaciais (PNAE) e as respectivas propostas orçamentárias; (BRASIL, 1994, p. 01).

Com tal prerrogativa, a AEB estabeleceu os objetivos e as diretrizes que norteariam as ações do governo brasileiro voltadas à promoção do desenvolvimento das atividades espaciais de interesse nacional, buscando a atualização da Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais (PNDAE).

A reformulação dos objetivos da PNDAE, resultou no redirecionamento das aplicações das tecnologias espaciais para a solução dos problemas do país. A Diretriz nº11, do Decreto nº1.332 de 08 de dezembro de 1994, enfatizava que

O planejamento das atividades espaciais brasileiras deverá contemplar as aplicações da tecnologia espacial na solução de problemas como comunicações em regiões remotas, monitoramento ambiental, vigilância da Amazônia, patrulhamento de fronteiras e da zona costeira, inventário e monitoramento de recursos naturais, planejamento e fiscalização do uso do solo, previsão de safras agrícolas, coleta de dados ambientais, previsão do tempo e do clima, localização de veículos e sinistros e desenvolvimento de processos industriais em ambiente de microgravidade, além da defesa e segurança do território nacional. As instituições governamentais executoras de atividades espaciais deverão atuar no desenvolvimento de sistemas, produtos, processos e métodos que viabilizem as aplicações espaciais e deverão, sempre que possível, repassar a empresas privadas a prestação de serviços ou o fornecimento de produtos derivados dessas aplicações (BRASIL, 1994, p. 04).

Diversamente do que se desenhou anteriormente a pesquisa e o campo tecnológico nesse decreto, destinaram benefícios para a sociedade brasileira na forma do domínio e monitoramento das questões ambientais, controle do solo e repasse de tecnologia para o setor privado, caracterizando de forma definitiva o caráter não belicoso e o retorno social desses estudos através da melhoria da qualidade de vida.

De outro modo, a AEB buscava também a solução para questões evidenciadas na gestão da COBAE tendo em vista que o INPE- sob nova direção de civis e estruturado em missões próprias e distintas do CTA- dirigido por militares, prejudicavam a cooperação e o andamento do Programa. Os empecilhos demonstrados em função desses arranjos entre duas instituições resultaram na necessidade de uma política governamental para longo prazo com um núcleo administrativo integrado, que a nova forma administrativa adotou.

A AEB foi vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) em 2003, mantendo-se, como mostra a figura 01, na estrutura de poder da política espacial brasileira.

### Organograma 1- Política Espacial Brasileira



Fonte: Internet

O estabelecimento da AEB como órgão central, colocou o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE/MCTI), o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), este último sendo responsável pelo Instituto de Aeronáutica e Espaço (IAE), pelo Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) e pelo Centro de Lançamento da Barreira do Inferno (CLBI) como instituições vinculadas às decisões coordenadas em torno da área espacial. Neste escopo, visando o cumprimento dos prazos dos subprogramas elencados ainda na MECB e o acompanhamento dos setores, a Agência Brasileira apoia com grande incentivo o desenvolvimento do Veículo Lançador de Satélites e o Centro de Lançamento de Alcântara,

projetos que se tornaram estratégicos para dinamizar o Programa Espacial e exercer domínio sobre os setores de telecomunicação.

## 2.2 O Maranhão e a política dos foguetes

Com a expansão da MECB, a criação de um novo Centro de lançamento tornou-se fundamental para as ambições do desenvolvimento do VLS, em função das limitações apresentadas no CLBI. De acordo com Edmilson Filho, três dificuldades foram consideradas no CLBI para que a COBAE priorizasse a construção de outro centro de lançamento de foguetes: 1- Reduzida área de segurança em função do crescimento demográfico da cidade de Natal, colocando em risco a população; 2-limitação dos setores livres comprometendo o rendimento do veículo; 3-Impactos ambientais em caso de acidente ou autodestruição dos lançadores nas regiões próximas habitadas (COSTA FILHO, 2000, p. 150). Assim sendo, o município de Alcântara, entrou na rota de lançamentos de foguetes, a partir da década de 1980.

Neste período, o Maranhão vivia os resultados da implantação do projeto do “Maranhão Novo” que se iniciou com a chegada de José Sarney ao governo do estado em 1966<sup>40</sup>. Tratava-se de uma proposta de modernização, colocando-se como um diferencial em relação aos dados apresentados na economia, saúde e educação pelos governos do período compreendido entre 1947-1964, apoiados por Vitorino Freire<sup>41</sup> considerados como arcaico por José Sarney. Porém, Costa (2004, p. 28) considera Vitorino e Sarney “irmãos siameses” na medida em que, cada um a seu modo, foram em conjunturas diversas, produtos da vontade do poder federal e da utilização patrimonialista da máquina pública, configurando o que o autor chamou com relação a disputa política, de estratégia periférica.

---

<sup>40</sup> José Sarney Costa foi eleito governador do estado do Maranhão no pleito de 3 de outubro de 1965, com o apoio da “Oposições Coligadas”, formada pela UDN, PSP e PTN, e obteve 53,63% dos votos. Na análise do historiador Wagner Cabral a vitória de Sarney resultou da intervenção da Ditadura Civil militar no Maranhão. Para o autor “Tantas e tão profundas mudanças introduzidas pelo regime militar na política maranhense surtiram o efeito desejado, propiciando a vitória oposicionista em 3 de outubro de 1965. Dava-se mais um salto espetacular do “canguru”, de nacionalista e reformista transformou-se em subordinado civil do regime autoritário. Passados quase quinze anos da Greve de 1951, a bandeira oposicionista da “moralização dos costumes políticos” foi empunhada pela ditadura militar, que, “do alto”, determinou a mudança das regras do jogo na política maranhense, reestruturando o sistema de dominação oligárquica e provocando a alternância de grupos no poder” (COSTA, 2004, p. 26).

<sup>41</sup>De acordo com Wagner Cabral a permanência de Vitorino Freire no comando político do Maranhão creditava-se ao “conjunto de ligações estabelecidas na esfera federal, na medida em que o Vitorinismo seria “resultante da posição ocupada pelo PSD dentro do sistema político do país”. Partido dominante na cena nacional, ligado de maneira umbilical às estruturas do Estado brasileiro, o PSD se caracterizava ainda “pela sustentação de mandonismos locais”, contexto que possibilitou ao político pernambucano tornar-se um dos “coronéis do PSD, posição essa adquirida dado o controle político que exercia sobre o Maranhão”, transformado em “autêntica propriedade política” do partido” (COSTA, 2004, p. 02).

O projeto modernizador do governo Sarney coadunava-se com as políticas desenvolvimentistas da ditadura civil-militar do período. Essa relação para Zulene Barbosa (2003) articula-se com a expansão do capitalismo monopolista no Brasil, tendo em vista que no contexto do “Maranhão novo”:

O "moderno" aparece como sinônimo de um aparelho burocrático racional e de uma nova ordem político-administrativa voltada para a construção de um projeto para o estado. Esta política do desenvolvimentismo teve o seu ponto alto com a criação da SUDEMA (Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão), que se constituiu no espaço de convergência das várias ações do governo (configurada numa infra-estrutura moderna de transportes, construção do porto e modernização conservadora de uma estrutura fundiária, todo este pacote apresentado como condição do desenvolvimento do Estado) (BARBOSA, 2003, p. 03).

Por conseguinte, as ações que buscavam encerrar as causas do atraso social e da pobreza econômica, tornaram-se a razão do agravamento das transformações sociais no campo, já que para a consecução dos objetivos planejados pela Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA)<sup>42</sup> houve a intensificação dos conflitos sociais e degradação do meio ambiente. Estas opções políticas do Maranhão referentes a propriedade da terra, a partir da década de 1960, embasaram a presteza no atendimento ao Ministério da Aeronáutica por ocasião da solicitação da área a ser destinada à implantação do centro de lançamento de foguetes em Alcântara.

As análises de Wagner Cabral (2004; 2006), Zulene Barbosa (2003; 2011; 2013) e Viviane Barbosa (2008) sobre a questão das ocupações de terras no Maranhão a partir da década de 60, demonstram a relação direta entre as políticas governamentais e a situação de invisibilidade para os trabalhadores do campo e comunidades tradicionais. A Lei nº 2.979 de 17 de setembro de 1969, conhecida como “Lei Sarney de Terras”, evidenciou o favorecimento de concentração fundiária em consonância com o capital monopolista, pois favorecia a venda de terras devolutas no Maranhão, sem licitação, a grupos organizados em sociedades anônimas, sem número limitado de sócios, podendo requerer cada um, até três mil hectares.

Viviane Barbosa (2008), ressalta que esta lei intensificou a problemática do conflito agrário no estado porque:

---

<sup>42</sup>A Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA), foi uma autarquia criada com o objetivo de planejar, coordenar e controlar a política de desenvolvimento do Maranhão. Dirigida por Bandeira Tribuzi, esse órgão fazia parte das mudanças burocráticas instituídas por Sarney. Disponível em: <http://www.josesarney.org/o-politico/governador-do-maranhao/infra-estrutura/> Acesso em: 19 de maio de 2018

Respaldava a privatização das terras públicas do estado e incentivava a expansão de projetos agropecuários e agro-industriais, excluindo famílias rurais do acesso à terra e aos babaçuais. A partir dessa lei, vários projetos de implantação de monoculturas foram desenvolvidos, seguindo -se um forte processo de concentração fundiária, que originou conflitos pela posse de terras entre os “antigos ocupantes”, majoritariamente índios e afro-descendentes, e os ditos proprietários, oriundos do próprio estado ou de outras localidades. (BARBOSA, 2008, p. 03).

A atuação do governo do Maranhão, foi decisiva para esse processo de dominação de terras no estado. A articulação entre a concepção global de mercado e o desenvolvimento regional, permitiu a instalação de megaprojetos no Maranhão, tais como, o projeto de ferro Carajás e o projeto de alumínio, tendo o estado como mediador entre os interesses do capital transnacional e a oligarquia local, ocasionando a exploração intensiva de recursos naturais, da força de trabalho e expropriação dos trabalhadores rurais (BARBOSA, 2011). A herança advinda da Lei de Terras, fortaleceu o conflito e a violência em função da apropriação das grandes áreas por latifundiários e grandes empresas, levando à remoção de populações de suas moradias quando estas se localizavam na área necessária aos empreendimentos, a exemplo do Programa Grande Carajás e ALUMAR. A concepção de vazio demográfico nas áreas desapropriadas pelo governo justifica a exclusão de populações historicamente estabelecidas, prática que se repetiu durante a década de 80 na instalação do Centro de Lançamento de Alcântara.

No Aviso Ministerial nº 007/Gm4/C-003 de 27 de agosto de 1979, o Ministro da Aeronáutica Délio Jardim Mattos, explicitou ao governador do Maranhão à época, João Castelo Ribeiro Gonçalves, as razões que levaram à escolha de Alcântara, para a construção de um centro de lançamento com capacidade para foguetes de maior porte:

Dentre outros requisitos, um campo de lançamento de foguetes satelizadores deve se situar o mais próximo possível do equador terrestre, possibilitar lançamentos em órbitas polares e equatoriais, oferecer condições de vida adequadas à comunidade técnico-científica, dispor de mão-de-obra local, e possibilitar o apoio logístico necessário de transporte marítimo, aéreo, terrestre, energia elétrica, água e serviços de hotelaria etc. Como V. Exa. pode observar, sob o ponto de vista geográfico, Alcântara atende perfeitamente aos requisitos. O pessoal técnico para operar a base, assim como apoio logístico, poderiam ser obtidos em São Luís. Contudo a viabilização de Alcântara para uma base de lançamento de foguetes requer muito esforço e recursos, mas se realizado, seria o reflorescimento de uma região que, historicamente precedeu a São Luís (BRASIL, 1979, p. 01).

Além dos aspectos citados a cima, a localização da cidade com relação ao mar, sua região norte debruçada sobre as baías de São Marcos e Cumã, o clima com regimes de chuvas

bem definidos, ventos dentro dos limites aceitáveis, temperaturas pouco variáveis e a baixa densidade demográfica foram fatores apresentados como decisivos para a escolha, pois garantiriam a realização segura do projeto (BRASIL, 1998).

Por esse viés, no aviso ao governador, o Ministério da Aeronáutica também destacava oportunidades de crescimento econômico local a partir da realização do empreendimento, demonstrando:

O envolvimento de outros organismos administrativos, por exemplo Ministério da Indústria e Comércio, do Interior, da Agricultura, Minas e Energia, DNER, BNH, etc., num programa onde se procuraria: Gerar eletricidade no próprio local, por meio de turbinas movidas a álcool, este obtido da cultura da mandioca no Município; conservar o patrimônio histórico de Alcântara; construir hotéis visando o atendimento da demanda do turismo e da própria necessidade da Base, que, por sua vez, constituir-se-á também em ponto turístico; estabelecer uma ligação rápida e adequada para passageiros e cargas, entre São Luís e Alcântara, viria a nosso entender viabilizar o projeto (BRASIL, 1979, p. 01).

A relação entre as esferas do poder nacional e local, somado ao discurso reformista e modernizador, avalizou o Decreto Estadual nº 7820, assinado pelo governador do Maranhão no dia 12 de setembro de 1980<sup>43</sup>, no qual estabeleceu-se:

Art. 1º Fica declarada de utilidade pública para fins de desapropriação a área de terra, com o total aproximado de 520.000.000,00m<sup>2</sup> (quinhentos e vinte milhões de metros quadrados) necessária à implantação de um Centro Espacial no município de Alcântara, deste Estado.

Art. 2º A área de terra, referida no artigo anterior, compreende aquela constante da planta de situação anexada ao Processo CC-2192/79 e assim descrita: - linha de determinação estabelecida partindo da foz do Igarapé do Puca, na Baía de São Marcos, subindo pela margem esquerda até a nascente. Do Igarapé deflete a esquerda em linha reta até encontrar a cabeceira da pista de pouso, daí seguindo a estrada que liga Alcântara a Itaúna, sempre pela margem direita, passando pelos vilarejos de Boa Vista, Rio Grande, Baixa Grande, Castelo, até chegar a localidade de Belém Novo, daí defletindo a direita em linha reta, até chegar ao Igarapé Raimundo Su, daí seguindo pela margem direita até a sua foz na Baía do Cumã, daí seguindo para o litoral à direita, até chegar ao ponto da partida – foz do Igarapé do Povo (BRASIL, 1980).

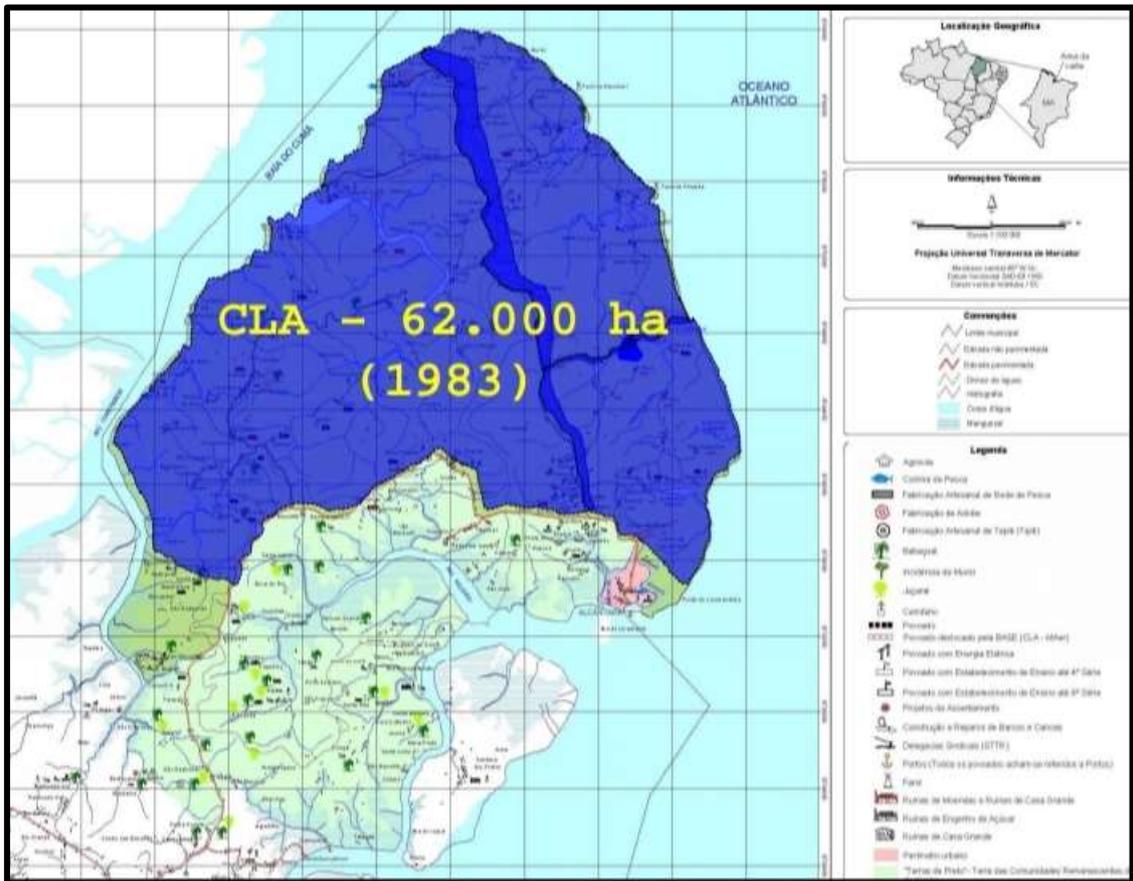
A partir da demarcação do espaço geográfico destinado aos militares demonstrado no mapa 01, foi criado o Grupo para Implantação do Centro Espacial de Alcântara-GICEA em 01 de abril de 1982, através da Portaria Confidencial nº C-012/GM3 do Ministro da Aeronáutica. Este grupo era presidido pelo diretor do Departamento de Pesquisas e Desenvolvimento-

---

<sup>43</sup> No decreto presidencial S/N de 8 agosto de 1991, o presidente da República Fernando Collor ratifica essa desapropriação. Contudo, utilizou-se de coordenadas geográficas para a delimitação que alteraram, o número exato da área desapropriada para 62.000ha (sessenta e dois mil hectares) (BRASIL, 1991).

DEPED, com a finalidade de gerenciar todas as atividades necessárias à implantação do Centro.

### Mapa 01- área desapropriada no município de Alcântara



Fonte: MINISTÉRIO DA DEFESA. Base de Alcântara. Senado Federal, 2009. [http://www.senado.leg.br/comissoes/cre/ap/AP20090701\\_Base\\_Alcantara.pdf](http://www.senado.leg.br/comissoes/cre/ap/AP20090701_Base_Alcantara.pdf)

As terras nas quais seriam edificadas as estruturas necessárias para o andamento do projeto foram divididas em duas áreas:

Área I – equivalente a um terço da desapropriação e destinada à construção do Centro Espacial, onde se observa parte dela nas figuras 03 e 05.

Área II – destinada à construção de uma vila para moradia dos servidores do Centro com instituições para atender esta demanda; e um aeroporto, visualizadas na figura 04.

**Foto 15- Área I: construção do Setor de Preparação e Lançamento**



Fonte: Comunicação Social do CLA

**Foto 16- Área II: construção da pista de pouso, alojamentos e Vila Militar**



Fonte: Comunicação Social do CLA.

**Foto 17- Área II: construção do Centro Técnico**



Fonte: Comunicação Social do CLA

Para a realização do empreendimento nesses moldes tornou-se necessário relocar aproximadamente 600 famílias, residentes nas faixas de terra onde seriam edificadas as construções do Centro, de acordo com as etapas previstas de expansão do projeto. A justificativa apresentada para tal relocação foi a segurança da população diante dos lançamentos dos foguetes (BRASIL, 1998). Contudo, “historicamente essa disputa territorial foi mediada por representações cartográficas que estratégica e ideologicamente produziram a invisibilidade desses segmentos que vivem e trabalham na franja litoral do município pretendida pelo Estado” (SOUZA FILHO, 2013, p. 36), reforçando a ideia de vazio demográfico e subutilização das terras pelas populações locais.

Esse processo de desapropriação e deslocamento compulsório não encontrou barreiras jurídicas para sua concretização, tendo em vista que só a partir da Constituição de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, foi assegurado o reconhecimento do direito dos remanescentes de quilombos à propriedade dos territórios que estivessem ocupando suas terras, devendo o Estado emitir os títulos. Também os artigos 215 e 216 garantiram o pleno exercício dos direitos culturais e o tombamento dos documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Essa mudança de paradigma possibilitou o reconhecimento da região como território étnico demonstrado no mapa 02, posto que anteriormente esses grupos sociais:

Autodefiniam-se como trabalhadores rurais, assim eram tratados nas suas manifestações diante dos aparatos do Estado e mantinham-se seguros na condição legítima de “herdeiros” de doações, aquisições e direitos de sucessão de seus antepassados, ou simplesmente na condição também legítima de posseiros ou ocupantes. Sua posição legal atinha-se ao componente fundiário (ALMEIDA, 2006, p. 176).

A partir dos anos 2000, as comunidades quilombolas tornaram a categoria remanescente de quilombo principal ferramenta de interlocução com o Estado.

A consolidação das noções de quilombo ou remanescente de quilombo nos campos políticos ou intelectual, faz com que seu uso e visibilidade adquiram uma força que transcenda o próprio contexto social de produção de significado, destinando-se a emprestar níveis de poder e prestígio, seja ele político ou acadêmico (SOUZA FILHO, 2013, p. 27).

No século XX, o termo quilombo é utilizado de forma oficial na Constituição Federal de 1988, devido a conflitos agrários em territorialidades específicas. Ainda segundo Souza Filho (2013, p. 85), “no presente a noção de quilombo conserva um entendimento de unidade territorial, mas passa a significar uma categoria política e sócio-cultural referida a elementos de base étnica”. No caso de Alcântara, essa visibilidade é importante porque resultou em um novo entendimento sobre quilombo e categorias derivadas, possibilitando a adoção de estratégias de enfrentamento calcadas na identidade étnica, em articulação com intelectuais aliados, especialmente os antropólogos.



reconhecimento de quem seriam os proprietários das terras habitadas. Neste sentido, o Governo do Maranhão expôs as comunidades residentes nas áreas demarcadas para o CLA ao estado de insegurança e vulnerabilidade por inviabilizar o uso comum da terra, condição basilar do sistema produtivo dos povoados (SÁ, 2007; ALMEIDA, 2010).

A completa desconsideração das territorialidades específicas constituídas anteriormente, corroborou para o controle do uso e ocupação do solo pelo CLA. Alfredo Wagner analisa a dificuldade em executar a titularidade das terras dos moradores de Alcântara, considerando um descompasso entre a realidade vivenciada nos territórios específicos por essas populações e as definições exigidas pelos órgãos estatais. Para o autor,

[...] pode-se asseverar que tais territorialidades específicas se interpenetram simbolicamente, consoante o tipo de critério que possibilita sua delimitação em diferentes planos organizativos, fazendo, por exemplo, com que as intituladas terras de preto ou terras de caboclo se imbriquem com as terras de santo e com as chamadas terras de herdeiros sem se imbricarem necessariamente entre si. Nessa ordem, elas não seriam redutíveis a uma noção de terra, enquanto recurso básico, ou a uma distinção de domínio, quer dizer, entre posse e propriedade. Em verdade, constituem territórios construídos historicamente e legitimados por um sistema de relações sociais intrínseco a cada uma das situações em jogo [...] Em Alcântara, há formas de apropriação dos recursos da natureza que não individualizadas – como no caso de “imóvel rural”, baseado na noção de propriedade privada – e nem estão apoiadas na noção de unidade de exploração, independente da dominialidade, tal como o IBGE define “estabelecimento” (ALMEIDA, 2006, p. 38 grifo nosso).

Durante o processo de desapropriação das terras de quase metade do município de Alcântara<sup>44</sup> e da notícia da realocação compulsória, a população da região começou a realizar reuniões nas comunidades para montar estratégias de resistência às ações estatais. Para tanto os grupos das comunidades atingidas contaram com o apoio do Partido dos Trabalhadores (PT), da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara na estruturação de movimentos em defesa de suas moradias. A categoria *atingidos* (ANDRADE, 2014), foi inicialmente utilizada para mobilizar politicamente os grupos prejudicados pelas ações do Ministério da Aeronáutica em 30 povoados<sup>45</sup> espalhados pelo município de Alcântara, que passaram a exigir soluções para a condição de desterritorialização (HAESBAERT, 2007, p. 68).

<sup>44</sup> De acordo com dados do IBGE o território do município de Alcântara compreende uma área de 1.457,916 km<sup>2</sup>. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/alcantara/panorama> Acesso em: 01 de maio de 2018.

<sup>45</sup> Os povoados atingidos foram: Cajueiro, Curuçá, Peital, Barro Alto, Espera, Ponta Seca, Só Assim, Peru, Santa Cruz, Jabaquara, Pirapema, Marudá, Camarajó de Cima, Mamuna, Itapera, Bom Viver, Canelatiua, Retiro, Norcasa, São Raimundo, Jenipaúba, Cavem, Laje, Boa Vista, Pedro Marinho, Titica, Santa Rosa, Baracatiua, Caiuaua, Peitiua.

O sindicato dos trabalhadores rurais atuou com uma organização de resistência, colocando-se como porta-voz dos atingidos. No dia 27 de julho de 1983, o sindicato conseguiu realizar uma reunião para tratar da relocação. Dela participaram: representantes do CLA e da Aeronáutica; o vice-prefeito de Alcântara, representantes da Secretaria de Saúde, de Educação, da Agricultura, e do Trabalho e Ação Social do Maranhão; representantes dos povoados da área de desapropriação; representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara (BRASIL, 1983, p. 01).

As decisões tomadas na reunião foram registradas em Ata<sup>46</sup>. Nesta encontram-se as demandas apresentadas pelos moradores e a preocupação com a qualidade das terras que seriam ocupadas e sua localização. Dentre as reivindicações presentes no documento destacam-se:

Para nossa sobrevivência queremos: 1º) Como lavradores que somos, terra boa e suficiente para trabalhar e fora do decreto de desapropriação; 2º) Praia, pois a grande maioria de nós tira também da pesca parte do sustento da família; 3º) Ficar junto por causa dos laços de parentesco e amizade que nos une em nossos povoados; 4º) Água que nunca falte onde agora estamos; 5º) Lugar para pasto de animais; 6º) Título definitivo de propriedade desta terra, uma vez aprovado por nós o novo local. No novo local, queremos: 1º) Não a dependência de Agrovila; 2º) Casa própria com o tamanho de acordo com a necessidade de cada família, como material a preço de custo fornecido pela AERONÁUTICA para as famílias que desejarem ampliar as suas casas; 3º) Escola completa do primário; 4º) Posto de saúde, com alguém do povoado, escolhido por nós, treinado para atender os primeiros socorros e visita semanal de médico competente; 5º) Boas estradas de acesso; 6º) Casa de forno; 7º) Igreja; 8º) Cemitério; 9º) Luz elétrica; 10º) Tribuna para festejos e reuniões; 11º) Campo de futebol; 12º) Assistência técnica. Quanto a indenização, queremos: 1º) indenização das nossas casas e outras benfeitorias como: cercas, poços, banheiros, casas de animais, plantações permanentes e temporárias; 2º) Que a indenização seja realizada de acordo com uma tabela de preços, aprovada por uma comissão de 3 pessoas de cada povoado, eleita por nós, e com assistência do sindicato; 3º) Que o transporte com tudo que podemos levar seja por conta da AERONÁUTICA; 4º) Alimentação no novo local até que possamos viver de própria produção. Quanto à nossa participação, queremos: que cada povoado escolha três representantes, formando uma comissão, junto com a assistência do Sindicato e da Comissão Pastoral da Terra, para verificar as condições de nossa recolocação no novo lugar (BRASIL, 1983 p. 01- 02 grifo nosso).

O representante da Aeronáutica, Major Castelo Branco, utilizou as reivindicações como base para as negociações sobre a transferência e, ao final dos debates, os itens relacionados à avaliação das benfeitorias e obrigatoriedade de fornecer alimentação foram

---

<sup>46</sup> A certidão da Ata da primeira reunião da comissão para elaboração do projeto de relocação das populações da área de segurança do Centro de Lançamento, realizada em 28 de julho de 1983, encontra-se digitalizada no Arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

modificados, bem como a definição do tamanho das glebas ficou para ser decidido em outro momento (BRASIL, 1983). Embora frágil juridicamente, a ata registrada no 1º Ofício de Alcântara configurou-se como um documento importante para o enfrentamento ao projeto. Posteriormente, na tentativa de realização das fases seguintes do programa de expansão do CLA, os compromissos registrados não efetivados foram pontos de discussão sobre a credibilidade dos representantes da Aeronáutica.

Na ocasião da divulgação do processo de transferência das comunidades, a jornalista e pesquisadora maranhense Mundinha Araújo (1990)<sup>47</sup> descreveu a forma de viver e as manifestações culturais realizadas nos povoados das áreas desapropriadas. Se compararmos essa análise com as reivindicações presentes na Ata da reunião supracitada confirma-se o esforço para preservação de suas referências culturais e materiais no futuro local das moradias. Segundo a autora:

Toda a vida social dos 22 povoados visitados desenvolve-se nos sítios-locais onde há maior concentração de casas, tribunas, escolas, casa de forno, quitandas, campos de futebol e muitas árvores frutíferas-sendo uma característica, de quase todos eles, a disposição das casas umas junto das outras. Apenas nos povoados Camarajó, Espera e Santa Cruz, as moradias se encontram dispersas e afastadas entre si. Os laços de parentesco e compadrio contribuem, evidentemente, para que se observe, nesses povoados, uma vida, sobretudo, comunitária. Os moradores estão quase sempre juntos: seja no desempenho das atividades produtivas, seja nas horas de lazer; nos momentos de tristeza e de alegria. O problema enfrentado por uma pessoa transforma-se num problema de toda comunidade. Em alguns povoados, torna-se difícil, aparentemente, identificar onde moram os membros dessa ou daquela família, porque os quintais não possuem cercas e as crianças vivem numa e noutra casa, brincando e fazendo as refeições (ARAÚJO, 1990, p. 31; 32; 34).

Havia uma reivindicação das famílias para que essas configurações e modo de organização social fossem respeitadas no novo espaço de convivência. Leonardo Coelho (2017), ao analisar as práticas da racionalidade econômica camponesa assevera que “é mediante a racionalidade ecológica camponesa que os lugares de pertencimento são construídos, as identidades ecológicas são forjadas e, na mesma esteira, o território é classificado, vivido e pensado” (COELHO, 2017, p. 48). Nessa perspectiva a alteração da forma de vida das populações remanejadas repercute de forma ampla também nos ecossistemas.

---

<sup>47</sup> Mundinha Araújo desenvolveu uma pesquisa financiada pelo Ministério da Cultura entre os anos de 1985 a 1987, com a finalidade de documentar a forma de viver e as manifestações culturais dos povoados localizados na área desapropriada. O resultado desse estudo de campo foi o livro intitulado Breve Memória das Comunidades de Alcântara publicado pelo SIOGE em 1990.

O plano de assentamento foi elaborado pela Aeronáutica e incluía a estruturação de distritos agrícolas localizados à margem da rodovia MA-106, chamados de agrovilas<sup>48</sup>. De acordo com Aparecido Alamino (2014, p. 32), as agrovilas seriam constituídas de:

- a) casa de farinha, lavanderia, poço fundo e cisterna; campo de futebol, capela e cemitérios compatíveis com a população;
- b) um centro de convivência composto de quatro salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros vestiário;
- c) apartamentos para professores itinerantes.
- d) uma gleba rural com área de 15ha nas agrovilas que compreendia um lote urbanizado medindo 1.000m<sup>2</sup>;
- e) uma casa de alvenaria de 70m<sup>2</sup> coberta de telhas e um banheiro com sanitário.

Com relação ao tamanho das glebas que deveriam ser entregues a cada família nas agrovilas, uma disputa se firmou entre o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara, que defendia a utilização dos critérios apresentados no “Estatuto da Terra” Lei nº 4.504 de 30/11/1965 e o Plano de relocação do CLA.

Da referida Lei destacam-se os seguintes dispositivos utilizados para fundamentar a solicitação do Sindicato, conforme Parecer Jurídico Nº P-026/COJAER/88, encaminhado ao Ministro da Aeronáutica:

Art. 2º: ...

.....  
§ 2º É dever do Poder Público:

- a) promover e criar as condições de acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil, de preferência nas regiões onde habita, ou, quando as circunstâncias regionais, o aconselhem em zonas previamente ajustadas na forma do disposto na regulamentação desta Lei;
- b) zelar para que a propriedade da terra desempenhe sua função social, estimulando planos para a sua racional utilização, promovendo a justa remuneração e o acesso do trabalhador aos benefícios do aumento da produtividade e ao bem-estar coletivo.

.....  
Art. 4º Para os efeitos desta Lei, definem-se:

- II - "Propriedade Familiar", o imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalho com a ajuda de terceiros;
- III - "Módulo Rural", a área fixada nos termos do inciso anterior;

---

<sup>48</sup> As agrovilas foram conjuntos habitacionais criados pelo Ministério da Aeronáutica visando o reassentamento das famílias que viviam na área destinada ao Centro de Lançamento de Alcântara e, receberam as seguintes denominações o nome de Cajueiro, Peru, Marudá, Só Assim, Espera, Pepital e Ponta Seca.

.....  
Art. 5º A dimensão da área dos módulos de propriedade rural será fixada para cada zona de características econômicas e ecológicas homogêneas, distintamente, por tipos de exploração rural que nela possam ocorrer.  
Parágrafo único. No caso de exploração mista, o módulo será fixado pela média ponderada das partes do imóvel destinadas a cada um dos tipos de exploração considerados (BRASIL, 1988, p. 02-03).

Apoiados nos artigos mencionados acima e na política de regularização fundiária, o Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) consideraram 35 hectares como medida para os módulos rurais. No entanto, a área destinada na região para a relocação era insuficiente para o atendimento da demanda de todas as famílias em função do somatório dessa aferição, gerando um impasse nesta questão vital para as populações.

A saída para tal dificuldade apresentou-se na forma do Decreto 92.571 de 18 de abril de 1986, assinado pelo presidente José Sarney (1985-1990), que dispunha exclusivamente sobre as terras federais do CLA e determinava como solução, a redução da dimensão básica da propriedade familiar rural para 15 hectares, tornando este valor a nova representação do módulo rural. O INCRA ficou responsável por analisar e solucionar eventuais resistências dos agricultores que não aceitassem o projeto de relocação e suas especificações (BRASIL, 1986).

Superados os entraves jurídicos, na etapa seguinte procurou-se obter a completa adesão ao assentamento por parte dos alcantarenses diante da redução da área de 35 para 15 hectares. Uma equipe multidisciplinar do CLA percorreu todos os povoados alvos da relocação apresentando-lhes detalhes do projeto através de maquetes, discutindo a disposição dos equipamentos comunitários e a distribuição das casas em glebas. As visitas objetivavam instruir sobre técnicas agrícolas, cuidados veterinários e vacinação de animais domésticos (figuras 18 e 19). Também foram realizadas reuniões com a comunidade da sede do município, para informar sobre o andamento dos trabalhos de relocação (ALAMINO, 2014, p. 32).

**Foto 18- Equipe do CLA em visita ao Povoado na área de desapropriação (1984)**



Fonte: Comunicação Social do CLA

**Foto 19- Equipe do CLA em visita ao Povoado na área de desapropriação (1984)**



Fonte: Comunicação Social do CLA.

Essas ações foram difundidas como expressão do progresso e dos avanços sociais que a realização do projeto do CLA representava para Alcântara. Buscava-se consolidar um imaginário social que indicasse um futuro próspero para a comunidade que, facilitasse a aceitação das mudanças impostas. Entende-se que a mobilização de imaginários sociais constitui uma forma eficaz de acionar dispositivos “de controle da vida coletiva e, em

especial, do exercício da autoridade e do poder”. Por essa razão, conforme ressalta Baczko, são também lugar e objeto dos conflitos sociais (BACZKO, 1985, p. 310).

Contrapondo-se ao discurso oficial de houve conformidade dos atingidos frente a mudança, Benedito Souza Filho destaca que “nas conversas mantidas com os entrevistados grande destaque era dado às perdas (material e simbólica) que sofreram ao serem relocados, sinalizando para o fato de que tal processo foi violento e traumático” (SOUZA FILHO, 2013, p. 209).

A sucessão de eventos desde a desapropriação até a mudança operou graves consequências para os indivíduos e inadequações em razão do novo espaço de convivência. Foram diversos os impactos em Alcântara após a implantação do CLA. Tal questão é tema central do capítulo subsequente.

### **CAPÍTULO 3 - REALOCAÇÃO COMPULSÓRIA EM ALCÂNTARA: impactos sociais da instalação do CLA**

Desde do decreto de desapropriação das terras destinadas ao CLA assinado pelo governador João Castelo, na década de 1980, Alcântara sofre as implicações de uma área em litígio. As interferências para a construção da estrutura que abrigaria o projeto espacial de lançamento de foguetes repercutiram de forma ampla na estrutura socioeconômica da cidade. Assim sendo, neste capítulo, apresentamos como temática central os impactos no município de Alcântara após a implantação do CLA, dividido em duas partes. A primeira trata do reordenamento dos espaços na zona rural, em função da relocação compulsória para as agrovilas; e a segunda apresenta análise sobre o processo de transformação na paisagem urbana.

#### **3.1- Estratégias de reordenamento nos espaços rurais**

De acordo com Aparecido Alamino (2014) a transferência das populações da área de segurança ocorreu em duas fases. A primeira iniciou-se em 28 de julho de 1986 com a mudança de 112 famílias, um total de 519 pessoas, para uma área de 7.539ha da Fazenda Norcasa. Esta etapa encerrou-se em 26 de setembro do mesmo ano e, apresentou os resultados abaixo:

**Tabela 1- Quantidade de pessoas realocadas na primeira fase de transferência**

<b>Povoado</b>	<b>Famílias</b>	<b>Habitantes</b>
Espera	11	64
Cajueiro	33	177
Ponta Seca	13	81
Pepital	38	111
Só Assim	17	88

Fonte: ALAMINO (2014, p. 33)

No dia 13 de novembro de 1987, iniciou-se a segunda fase de transferência. Foram 200 famílias e se estendeu até dezembro de 1988 como mostra a tabela adiante:

**Tabela 2- Quantidade de pessoas realocadas na segunda fase de transferência**

<b>Povoado</b>	<b>Famílias</b>	<b>Habitantes</b>
Marudá	100	349
Peru	100	480

Fonte: ALAMINO (2014, p. 33)

Posteriormente outros povoados<sup>49</sup> foram remanejados para essas áreas, aumentando a densidade populacional na região.

A presença constante das equipes de trabalho do CLA durante o período do traslado para as Agrovilas, possibilitou um estreitamento da relação entre os servidores e a população local. Esse controle sobre o cotidiano e conseguinte influência sobre as atividades individuais e coletivas pretendiam assegurar a confiança necessária ao momento e gerar identificações positivas na memória dos realocados.

[...]sendo todas as escolhas sociais resultantes de experiências e expectativas, de saberes e normas, de informações e valores, os agentes sociais procuram, sobretudo em situações de crise e conflito graves, apagar as incertezas que essas escolhas necessariamente comportam. É assim que estas escolhas são muitas vezes imaginadas como as únicas possíveis e mesmo como impostas por um destino inelutável (BACKO, 1985, p. 312).

A Aeronáutica e os representantes do poder público local, mostravam-se empenhados estrategicamente na renovação do imaginário sobre a instalação do CLA. Neste sentido, implementaram ações como: recrutamento de jovens entre as famílias locais para servirem à Aeronáutica e compor o primeiro Pelotão de Guarda do Núcleo do CLA (NuCLA)<sup>50</sup> (figura

<sup>49</sup> Da primeira fase foram depois incluídos os povoados: Laje, Norcasa, Boa Vista, Santo Antônio e Curuçá. Da segunda os povoados: Pirarema, Jabaquara, Jenipaúba, Ponta Alta, Porto, Pedro Marinho, Sozinho, Titica, Cavém, Aldeias, São Raimundo, Santa Cruz, Camarajó, Santa Rosa, Jardim, Corre Prata e ladeira (ALAMINO, 2014, p. 33).

<sup>50</sup> Tendo em vista a dificuldade de acesso aos vários povoados que seriam realocados e de locomoção no perímetro do futuro Centro, foi instituído pela Aeronáutica um Pelotão de Cavalaria onde os cavalarianos seriam os recrutados de Alcântara (ALAMINO, 2014). Esse Regimento de Cavalaria Montada também era responsável por transmitir o discurso oficial às lideranças dos povoados, contribuindo para reforçar as novas relações de sentido e poderio, bem como realizar a mudança e instalação nas agrovilas (SANT'ANA JUNIOR, 2006, p. 152).

11); distribuição de brinquedos para as crianças em datas comemorativas; apoio financeiro para as festividades locais; reforma do hospital da cidade; construção da pista de pouso e da rodovia MA-106 (ALAMINO, 2014). Tais ações corroboravam com a proposta de modernização e desenvolvimento prometida no documento que justificou a preferência pelo município.

**Foto 20- Momento do embarque com destino a São José dos Campos, da primeira turma de soldados recrutados em Alcântara**



Fonte: Comunicação Social do CLA

Não obstante a resistência e manifestações de alguns órgãos e movimentos sociais, a população passou a demonstrar sinais de convencimento acerca do estabelecimento da nova ordem. A redução por decreto do tamanho dos lotes e a negociação direta com cada chefe de família ou líder dos povoados, enfraqueceu a atuação das entidades representativas. Por ocasião das transferências, Mundinha Araújo (1990) asseverou que:

A implantação, em caráter irreversível do projeto do Centro de Lançamento de Alcântara e a impossibilidade de os moradores permanecerem na área, os leva à conclusão de que, por mais que a população reagisse, não poderia, no entanto, resistir por muito tempo. Porque ovo não pode brigar com pedra. (ARAÚJO, 1990, p. 90).

Contudo, apesar do trabalho de persuasão, prevaleceu a identificação com os territórios de origem e uma grande dificuldade em deixá-lo. A incerteza da sobrevivência nas

Agrovilas, reacendeu o apego ao lugar que sempre proveu o necessário para o sustento e que constituiu a formação identitária dos povos locais. Para o povoado Peptal, o dia da mudança foi mais traumático, por ter ocorrido no período da festa de devoção a São Benedito, marcando a ruptura do lugar de origem, evidenciando a *liminaridade* dos sujeitos, ou seja, “o que se tem é sempre posto em oposição ao que não se pode mais ter, de um momento entre duas realidades e em nenhuma delas ao mesmo tempo” (SOUZA FILHO, 2013, p. 123).

Os moradores, após se estabelecerem na nova estrutura, constataram que com a moradia recebida, o cotidiano e o padrão de vida seriam modificados. Isto se deu, em função da aplicação do Parecer Jurídico da Aeronáutica Nº P-026/COJAER/88, que ambicionando o disciplinamento das terras das agrovilas, apresentou regulamentações que deveriam constar em um termo de ajustamento firmando entre o concessionário<sup>51</sup> e o Ministério da Aeronáutica para o uso das áreas<sup>52</sup>. Neste documento constavam as seguintes diretrizes a serem executadas:

SOLUÇÃO Nº 1 – Utilizar-se, agora, quanto às glebas rurais, e as urbanas, o instituto da concessão de direito real de uso, estabelecendo-se, no respectivo contrato, ou termo, padrão, a ser adotado, dentre outras cláusulas, ou disposições, as relativas:

- a) ao caráter gratuito da concessão, e seu deferimento como direito real resolúvel;
- b) à destinação da gleba urbana à morada do agricultor, ou de sua família, e a da gleba rural à exploração agrária, por ele desenvolvida direta e pessoalmente (só, ou com sua família, utilizando apenas e eventualmente a ajuda de terceiros;
- c) o prazo de dez anos do ajuste, contado, o decênio, da data em que a União entregar, ao concessionário, o título de concessão, já inscrito em livro especial;
- d) ao diligenciamento, pela União, da inscrição do título de concessão no respectivo livro especial, nos 3(três) dias após ser, ele, firmado, e à entrega, ao concessionário, do título já inscrito, nos trinta (30) dias posteriores, salvo impedimento comprovado e inafastável pelos agentes públicos responsáveis;
- e) à inegociabilidade, à vedação da transferência intervivos, do título concernente, durante os dez anos de duração do ajuste;
- f) à obrigação, do concessionário, de manter, na gleba urbana, sua morada, ou de sua família, e à de não interromper, na gleba rural, a exploração direta e pessoal, uma e outra durante a vigência do ajuste e só ressalvadas na ocorrência de força maior, caso fortuito, ou fato da administração que impeça, efetivamente, a moradia, ou a exploração;

<sup>51</sup> “Concessionário” foi a expressão utilizada no Parecer Jurídico para se referir ao agricultor relocado que será o responsável legal pelo domínio individual das glebas urbanas e rurais nas Agrovilas.

<sup>52</sup> Para que esses regulamentos fossem aplicados, era necessário um ato normativo da Presidência da República, pois se tratavam de Áreas Federais. Destarte, no mandato de Fernando Collor de Mello (15/03/1990 - 29/12/1992), foi assinado o Decreto Presidencial S/N de 08 de agosto de 1991 autorizando o Ministério da Aeronáutica prover as medidas necessárias aos procedimentos de desapropriação bem como invocar o caráter de urgência para o fim de imissão provisória de posse (BRASIL, 1991).

- g) à fruição plena, pelo concessionário, desde a inscrição do instrumento de concessão, da gleba, rural ou urbana, para os fins estabelecidos no ajuste;
- h) a responsabilidade, do concessionário, a partir da inscrição do título de concessão, pelos encargos civis, administrativos e tributários que venham a incidir sobre a gleba, rural ou urbana, ou sobre as rendas delas advindas;
- i) à extensão, ao meeiro ou outros sucessores causa mortis do concessionário, do previsto sob b, e, f, g, h;
- j) à rescisão, de pleno direito, do ajuste, independentemente de interpelação, pela União, se o concessionário, seu meeiro, ou sucessor outro causa mortis, descumprir o previsto sub b, e, f;
- l) à perda, pelo concessionário, de todas as benfeitorias, se motivada, a rescisão do ajuste, pelo descumprimento da destinação estabelecida ao imóvel concedido;
- m) à possibilidade de, a critério do Poder Público, o concessionário ser sucedido, em vida, no contrato, por ex-cônjuge, ou ex-companheiro, nas hipóteses de separação judicial, divórcio, ou dissolução de sociedade de fato, quando venham sendo cumpridos, no caso, o disposto sob b, e e f;
- n) ao comprometimento, da União, de diligenciar, de imediato, a necessária autorização legislativa para a translação, ao atual concessionário, de modo gratuito, da gleba urbana, e daquela rural, a ele concedidas, translação que dependerá de estar, à época, o concessionário, original, seu meeiro ou outro sucessor causa mortis, ou quem o haja sucedido, em vida, porque ex cônjuge, ou ex companheiro, a cumprir, fielmente, o disposto sob b, e, f (BRASIL, 1988, p. 02).

As transferências das famílias para a agrovila forçaram o retorno de pessoas que residiam em São Luís, para que assim não perdessem as casas, glebas e indenizações na área que fora desapropriada. Nos períodos iniciais da instalação, há relatos sobre a estranheza no ambiente novo, da saudade das moradias antigas, de episódios de assombração e da presença de seres encantados na madrugada. Nos dois primeiros dias, as refeições foram enviadas pelo CLA, para os dias seguintes, os moradores foram obrigados a recorrer aos animais trazidos: porcos, galinhas, patos e etc., como forma de manterem o sustento (MORAES; SOUZA FILHO, 2006).

Em decorrência da normatização imposta pelo Ministério da Aeronáutica, estabeleceu-se outro código de sociabilidade que impunham novos parâmetros na relação com a terra e com a comunidade. Aos residentes nas glebas era imposto que as casas seguissem o padrão entregue, sem ampliações, o que impedia os jovens descendentes de conviverem no mesmo local com os pais, caso viessem a constituir outra família. Os lotes cercados e orientação dos técnicos agrícolas para a monocultura direcionada à venda de produtos, contrariava a forma tradicional de cultivo gerando conflitos em algumas agrovilas.

Nas terras das agrovilas, em função do solo arenoso e da limitação da área para plantio, a dificuldade na produção de alimento não tarda a se apresentar. Distantes também das áreas próximas ao mar, de onde era retirado o pescado, manter a própria subsistência

passa a exigir grande empenho, já que, após a transferência, os pescadores que precisam ter acesso ao mar na área em que viviam anteriormente deviam se cadastrar no CLA mencionando a atividade de pescador. Para acessar essas áreas é necessário a identificação nas guaritas onde equipes de militares ficam de guarda, provendo a segurança do Centro. Nos dias de lançamento, há o impedimento total da pescaria, uma vez que o perímetro é considerado de alcance dos foguetes pelos militares.

Estudos como os de Coelho (2017), Sá (2007), Andrade e Souza Filho (2006), apresentam um panorama do impacto na produção agrícola e equilíbrio alimentar das famílias que foram deslocadas e das que estão dentro da área de desapropriação. A complexidade dos sistemas produtores e econômicos é demonstrada em razão da interligação dos povoados, do tipo de agricultura praticada e acesso direto ao mar. Cada região apresenta uma dinâmica que forma uma rede de interdependência com elementos próprios para a definição de fome e pobreza; riqueza e fartura (ANDRADE, 2006, p. 32-33), diferente do que conceitua a Aeronáutica.

A transformação de um “sistema de uso comum dos recursos da natureza em sistema parcelar”, desestabilizou o suprimento de alimentos e a reprodução social das famílias, que eram 13 na Ponta Seca antiga e passaram a ser 21 na Agrovila (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 250). Além disso, as glebas não eram suficientes para todo os tipos de culturas praticadas, sendo em grande parte inférteis, o que é indicado com a expressão fracasso da terra, levando as famílias ao que chamam de crise e transformando os hábitos alimentares relacionados à agricultura e criação de animais. Estas dificuldades reforçam o desejo de retorno aos antigos lugares, por serem fartos na possibilidade de acesso aos alimentos. (MORAES; SOUZA FILHO, 2006). Os obstáculos na produção da agrovila, estimularam a troca de peixe e camarão por farinha, produto essencial na dieta dos alcantarenses que passou a ter a fabricação reduzida (ANDRADE, 2006; SÁ, 2007). A diminuição na produção agrícola e o afastamento das áreas de pesca e camarão, obrigaram os membros das famílias a vender sua força de trabalho. Outras atividades também foram afetadas com a transferência, tais como a prática da caça e a confecção de cofos<sup>53</sup> (MORAES; SOUZA FILHO, 2006).

Diante de tantas insatisfações, após quase cinco anos da primeira relocação, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alcântara promoveu uma reunião na igreja da Agrovila Pepital, com 70 representantes das comunidades atingidas pelo CLA, onde foram

---

<sup>53</sup> Cofos são cestos alongados, feitos com palha de palmeiras, com ou sem alças, usados para transportar ou acondicionar produtos e objetos. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/> Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

debatidos os problemas nos assentamentos. Na ocasião foi elaborado um documento com os principais pontos das discussões e encaminhada uma pauta de reivindicações em forma de ofício ao presidente Itamar Franco (1992 –1994) (BRASIL, 1993). No tocante à avaliação da Agrovilas realizada pelos relocados, nota-se o desencanto com o projeto que prometeu muitos benefícios:

O processo de relocação, neste caso, não tem permitido as famílias obterem o necessário para sua sobrevivência, como tem ocasionado um empobrecimento gradual. A fome tem se tornado uma palavra constante nos pronunciamentos dos trabalhadores rurais relocados, sendo perfeitamente caracterizada a partir dos problemas anteriormente citados. Associam o tempo que residiam em seus povoados de origem como fartura, na medida em que desfrutavam de condições materiais suficientes para reprodução das famílias. Atualmente a vida é precária. Sem condição como afirmam os participantes das reuniões promovidas pelo sindicato. De todos os problemas citados pelos trabalhadores rurais e pescadores durante a reunião a falta de terra para os filhos que contraem matrimônio tem sido o maior problema, na medida em que vêm comprometida sua reprodução social (BRASIL, 1993, p. 04 - 05).

Segundo o professor doutor em Antropologia Alfredo Wagner Berno de Almeida no texto *Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico* (2006) a mudança compulsória também foi responsável pelo rompimento com práticas e referências ancestrais vinculadas ao local anterior que deixou de ser acessado. Destacam-se nesse quesito, os cemitérios dos povoados Peru e Marudá que não foram mais utilizados ou visitados, gerando tensões entre os descendentes dos mortos e na população como um todo; o autor mostra ainda que dos 21 povoados deslocados em 1986, em mais de 10 havia mobilizações para reivindicar o livre acesso novamente aos sepulcros. Para este autor, o cemitério simboliza o pertencimento em termos genealógicos, o que faz uma pessoa ser reconhecida socialmente como parte de um grupo (ALMEIDA, 2006).

Nesse sentido, o abandono involuntário configura-se em um ataque aos elementos de identidade, memória e coletividade dos moradores daquela região. Conforme Mundinha Araújo (1990) naquela região era possível encontrar uma rica diversidade cultural/religiosa:

Foram encontrados pajés nos povoados de Cajueiro, Mamuna e Bom Viver; e pajoas, em Canelatiua, Bom Viver, Camarajó e Brito. [...] Havia terreiros em 1985/86 no Cajueiro, Bom Viver, Mamuna e Camarajó. Em outros tempos, existiam terreiros no Peru, Titica e Peital, segundo informações de moradores (ARAÚJO,1990, p. 112).

Os espaços relacionados à prática das religiões de matriz africana, tais como os terreiros e locais de encantaria, foram transformados pela mudança imposta. De acordo com Mundicarmo Ferretti (2004):

As encantarias são apresentadas por pais-de-santo maranhenses como locais de reabastecimento de forças, que às vezes estão definhando por causa de “demandas” ou que precisam ser armazenadas, para que se possam enfrentar as dificuldades que surgem durante o ano. É por isso que procuram fazer ali lavagens de cabeça ou de contas. Explicam que, se uma área daquelas for cercada ou interdita por alguém, há um grande prejuízo para a população e grande risco de ocorrerem ali muitas mortes, como ocorreu no porto do Itaqui e na base de Alcântara. Depois do porto, como não se podia mais entrar livremente na área, os médiuns tiveram que arranjar outros locais para fazer suas obrigações, como deve estar acontecendo em Alcântara (FERRETTI, 2004, p. 03).

Esta alteração das práticas relacionadas ao sagrado, torna vulnerável a manutenção da cultura e saberes desses povos, impactando na autoestima, autoconceito e autoimagem das pessoas. Almeida (2006) afirma que:

Os integrantes das comunidades se agrupam religiosamente em fronteiras que transcendem os povoados. A manutenção de rituais religiosos rompe com os seus limites estritos, estabelece lealdades para além do parentesco e da atividade econômica conjunta, levando a que os devotos se movimentem com maior frequência em direção a alguns povoados, que assumem uma posição de centralidade (ALMEIDA, 2006, p.170).

Os efeitos de desestruturação sociocultural causados pela desapropriação e consequente assentamento das famílias nas agrovilas afetou em elementos fundamentais a vida social e cultural dessas pessoas. A convivência social forjada por essas comunidades ao longo do tempo caracterizou suas relações com o espaço e seus habitantes.

Considerando-se a cultura como expressão das teias de significados que regulam a vida dos homens e que precisam ser desvendados e interpretados (GEERTZ, 1989, p. 15), observamos que a resistência à constituição das agrovilas pautou-se também na percepção das alterações de aspectos fundamentais das práticas culturais da população local. Os estudos sobre as condições sociais nessa agrovila demonstram que “a transferência das famílias impostas pelo CLA, tem amputado habilidades, técnicas, conhecimentos, enfim, tipos de saberes indispensáveis à obtenção de alimentos bem como fundamentais à própria identidade desses grupos”. (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 272). A forma como a implantação do Centro de Lançamento afetou as configurações socioculturais da região representou uma

violação de direitos, aumento da pobreza e redefinição de práticas que repercutiu amplamente na cidade de Alcântara.

Com o objetivo de analisar as transformações após a implantação do CLA, relacionadas à segurança alimentar em povoados de Alcântara e Agrovilas, o Grupo de Estudos Rurais e Urbanos (GERUR), do Departamento de Antropologia e Sociologia da UFMA, apresentou resultados dos seus estudos no livro intitulado *Fome de Farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara*, organizado por Maristela de Paula Andrade e Benedito Souza Filho. No artigo *Expropriação de grupos étnicos, desequilíbrio ambiental e (in)segurança alimentar: problematizando as noções de fome e pobreza*, Andrade, apresenta as categorias fome, pobreza, riqueza e fartura, a partir da análise das representações que os moradores dos povoados em Alcântara possuíam dos recursos alimentares e das práticas de manejo destes recursos. Neste sentido, são elaboradas diferenciações na classificação dos recursos naturais tais como de terra e mar, os quais nomeiam as localidades da região em beira de costa da beirada, que tem acesso direto ao mar; e povoados de centro quando este acesso se dá de modo indireto “o espaço não é pensado em si mesmo, em termos puramente geográficos, mas atravessado por classificações outras, quais sejam as que envolvem a terra, o mar e o acesso aos recursos vegetais e animais a eles relacionados, passíveis de serem transformados em alimentos” (ANDRADE; SOUZA FILHO, 2006, p. 34). Tal característica justifica a importância das áreas junto ao mar e aos igarapés para estas populações, tendo em vista a fertilidade das terras, acesso às caças e circulação da produção de mercadorias para a capital através de portos. Portanto, a pobreza e a riqueza são medidas na razão do acesso aos recursos alimentares, e no desenvolvimento das atividades de agricultura, caça, extrativismo e pesca. Sem acesso aos recursos naturais, os povoados são considerados pobres, conceito que não considera recursos financeiros. Nessa lógica, o povoado Mamuna por exemplo, é considerado rico, por estar próximo ao mar em contraposição às agrovilas organizadas pela Aeronáutica, já que “os padrões de produção e consumo de alimentos foram, portanto, brutalmente alterados pela ação oficial, modificando drasticamente, de uma geração para outra, os níveis do que se poderia entender como segurança alimentar desses grupos” (ANDRADE, 2006, p. 51-52).

Outro artigo do livro sobredito *Samucangaua: identidade, produção de alimentos e cultura alimentar*, escrito por Benedito Souza Filho, Janaína Lobo e Rafael Gaspar, apresenta a produção e o consumo de alimentos desse povoado, enfatizando as transformações no ecossistema local e no hábito alimentar. Samucangaua é considerada terra de Santíssimo e

está dentro da área de expansão do Centro de Lançamento. Os ecossistemas existentes no local são classificados em categorias de terra e água.

Os ecossistemas relacionados à terra, chamados de áreas de baixa, “são locais úmidos, com a presença de córregos e riachos de água doce, onde se registra densa vegetação-árvores frutíferas nativas, como juçareiras e buritizeiros e mangueiras plantadas pelos moradores” localizadas no início do povoado (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 71). As áreas de baixa dividem-se entre Apicum denominação de “terrenos constituídos de areia, localizados próximos aos manguezais do igarapé que se constitui durante o período de maré vazante” (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 72); mata: “categoria que recobre toda área que não faz parte dos locais de plantio de alimentos, e que indica recursos florestais distantes das casas dos moradores” (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 72); e campina: “Local de vegetação rala e de poucos arbustos, formado em toda sua extensão por gramíneas apresentando, em alguns pontos mais úmidos, árvores frutíferas como o buritizeiro[...]” (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 72-73). Nesse ecossistema, ainda são apresentados os locais de plantio e de caça denominados de roças; e o quintal da parte dos fundos da casa que serve para cultivo de erva medicinais, verduras e árvores frutíferas, bem como criação de animais de pequeno porte.

Os ecossistemas referidos à água são: Igarapé, contabilizados em 95 na área entre São José de Cortes até Samucangaua; Rios; Croa “corresponde a um extenso banco de lama, localizado no igarapé que transcorre pelo rio de São João de Cortes[...]” (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 76); Manguezais.

Relacionados a esses ecossistemas são apresentados os processos de obtenção dos alimentos. No que diz respeito à terra, destacam-se as técnicas de plantio e o processo de fabricação de farinha. As atividades agrícolas são distribuídas em função do inverno (janeiro a junho) e do verão (julho a dezembro). Para fazer a roça, procedem-se as seguintes etapas: limpeza da área (derribada do mato), queima da área, coivara (queima dos troncos e arbusto), a capina (limpeza da área cultivada). Nas chamadas roças de inverno planta-se arroz, milho, feijão, mandioca, melancia e legumes. Esses cultivos, devido a sua variedade, iniciam-se em janeiro e vão até o mês de julho. A roça de verão ou sangal, é um ciclo curto entre agosto e dezembro, para o plantio da mandioca. A farinha de mandioca é indispensável na cultura alimentar do povoado, sendo produzida de três tipos: a farinha d’água, farinha seca e tapioca. Cada tipo obedece a um processo diferente no fabrico, destacando-se a farinha d’água na preferência para o consumo (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006, p. 77-79).

Com a instalação das Agrovilas, os recursos naturais do povoado passaram a ser utilizados também por essas comunidades, especialmente os igarapés, gerando insatisfação em alguns moradores pois o manejo e preservação ficaram comprometidas pela alta demanda.

De forma geral a pesca é praticada com a utilização dos seguintes instrumentos: puçá, tarrafa, espinhel, muzuá, arpão. Há ainda as modalidades de pescaria de engano, fuzarca, timbó, sendo uma atividade exclusivamente masculina. As mulheres e crianças participam da mariscagem, que é a retirada da ostra, extração de maraquanim, sapequara e sururu. Tal como na agricultura, os períodos de chuva e estiagem determinam as atividades de pesca e coleta de mariscos e crustáceos, bem como seguem-se códigos próprios de exploração dos recursos naturais que se confrontam com a forma como é feita a exploração pelos moradores das agrovilas.

Souza Filho, Lobo e Gaspar (2006) apresentam quadros classificatórios com variedades de peixes, crustáceos e moluscos da região e os alimentos considerados pelos moradores de quintal, animais, caças, pescas e do mato e dos animais agrupados em da casa, do mato, do igarapé. Esta classificação inclui as categorias de fraco e forte, por considerar a sensação de saciedade e digestão dos alimentos, sem relacioná-los a questões nutricionais. Assim sendo, a farinha d'água é o alimento forte por proporcionar a impressão de estar bem alimentado (GASPAR, LÔBO, SOUZA FILHO, 2006).

No povoado há a tradicional festa anual em louvor a Santa Maria realizada no mês de agosto e nela os alimentos são indispensáveis. Ao dono da festa, é incumbida a missão de proporcionar farta distribuição de alimentos seguindo as etapas da realização do festejo que inclui: o dia do fazimento de bolo pelas mulheres; o recebimento das bebidas e da radiola de reggae; a procissão com a imagem de São Benedito; a dança do tambor de crioula; o roubo do santo; levantamento do mastro; partida de futebol entre os povoados e as Agrovilas; distribuição de jantar para os jogadores; almoço em homenagem aos mordomos; e, por fim a derrubada do mastro e escolha do festeiro do ano seguinte (GASPAR; LÔBO; SOUZA FILHO, 2006).

Ainda no livro mencionado consta artigo de Antônio Marcos Gomes e Maria Suely Cardoso, sobre *Apropriação e manejo dos recursos em Santana de Caboclos-Terra de Santíssimo*, um povoado situado a oeste de Alcântara, próximo à baía de Cumã. A padroeira do lugar é Nossa Senhora Santana, que é homenageada pelos nativos do lugar que vivem em outras localidades, com a realização de uma festa tradicional. Para essa finalidade são recolhidos um fundo cerimonial destinado às despesas. Na festa, há farta distribuição de alimentos e bebidas, recebe-se a visita de moradores de outros povoados e há radiola de

reggae para animar os participantes. No último dia acontece a distribuição de almoço e jantar para os visitantes, já que nas novenas cada noite, oferece café, ou chocolate com bolo aos presentes (CARDOSO; GOMES, 2006).

A permanência de grupos indígenas e de seus descendentes - os caboclos-, na região, oriundos das fazendas abandonadas pelas Missões Jesuíticas no século XVIII, é evidenciada com a presença de armadilhas tipicamente nativas para capturar peixes na maré baixa, chamada de camboa. Essas fazendas tornaram-se territorialidades específicas “ancoradas em categorias explicitamente estigmatizadas durante o período colonial, tais como preto e caboclos” (CARDOSO; GOMES, 2006, p. 119).

A partir da genealogia das famílias moradoras de Santana, constatou-se que elas descendem de escravos das fazendas circunvizinhas tal como a proposição de prof. Alfredo Wagner de que “Alcântara é um território formado predominantemente por descendentes de escravos que aquilombaram as terras após o declínio das fazendas e engenhos alcantarenses [...]” (CARDOSO; GOMES, 2006, p. 119 apud ALMEIDA, 1996, p. 101). Contudo, a ausência da titulação das terras, coloca estes descendentes em situação de vulnerabilidade.

A questão alimentar é considerada estável, já que há abundância das áreas de uso comum, as chamadas baixas, com juçareiras e buritizeiros, poços e mangueiral. Nos igarapés desenvolvem-se várias atividades de extração de animais, tais como: pescar de linha, tapar igarapé, despescar rede, arrastar camarão, tirar caranguejo e siri. Todas realizadas por homens e relacionadas aos períodos de estiagem e de chuvas. A atividade de pescaria inclui também a relação com entidades espirituais que habitam em pedras e distribuem-se ao longo da baía de Cumã, conhecidas como: pedra-chata, pedra da porta da camboa, preto-velho, taquiri, uripu. Qualquer atividade nessa região depende da intervenção e aprovação desses donos do lugar (CARDOSO; GOMES, 2006).

No tocante às manifestações culturais, Santana em conjunto como o povoado Perizinho, mantém um o relacionamento que se expressa em trocas de alimento, rituais religiosos e na realização do Carnaval. Antes eram promovidas também as brincadeiras de bumba-meu-boi sotaque de zabumba e o terecô ou baile de caixa. O comércio é promovido por pequenas mercearias, caixeiros ambulantes e com os recursos das aposentadorias dos idosos. Os jovens, estimulados ao consumo, perdem o interesse pelo trabalho na roça, priorizando as atividades que possibilitam o retorno financeiro mais rápido a exemplo da pesca no igarapé, criação de animais e produção de carvão. Porém, a criação de animais historicamente não é praticada visando a comercialização imediata. Esta prática representa

reserva de valor para momentos de carestia ou alimento em dia de grande importância para a família (CARDOSO; GOMES, 2006).

O gado é criado preso, para que não destrua as roças ou plantações dos quintais. A principal atividade produtiva é a agricultura, desenvolvida em roças de inverno e de verão com plantações consorciadas de macaxeira e legumes. Quando não há terrenos disponíveis próximos às casas, os moradores se mudam para áreas afastadas, chamadas centro e constroem casas de palha chamadas tijupá, para que assim permaneçam vigiando a roça. O principal produto produzido é a farinha d'água, passa por um longo processo até ser armazenada nos cofos, isto é, ser empaneirada. A utilização da farinha na dieta dos moradores é fundamental, a ponto de ser desonroso para a família não conseguir ter sua produção assegurada (CARDOSO; GOMES, 2006).

No texto de Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior, *Trajano: a difícil relação entre projetos espaciais, definição de território e manejo de recursos naturais*, o autor contextualiza e relaciona entre a implantação do CLA e as políticas modernizadoras implantadas após o golpe militar de 1964. O autor destaca os impactos dos deslocamentos compulsórios das comunidades locais para as Agrovilas e as problemáticas que se sucederam nessas localidades relacionadas à sobre-exploração do solo, pragas, doenças nas plantações, diminuição na produção de pescado e comprometimento da renovação natural dos recursos o que chamou de “genocídio étnico” tendo em vista o comprometimento da organização e sobrevivência dos grupos sociais que vivem neste local (SANT'ANA JÚNIOR, 2006, p. 157, apud ANDRADE, 2003). O texto permitiu observar possível constatar que as alterações não se deram somente nos povoados deslocados para as Agrovilas, mas também em outras localidades, como é o caso do povoado Trajano, localizado às margens da rodovia MA-126, há 10 km da sede do município. A proximidade com as instalações do CLA, e das Agrovilas Espera e Peptal, reduziu drasticamente a área de terras agricultáveis, tendo em vista o aumento da demanda populacional.

As fontes de recursos nessa localidade eram atividades agroextrativistas, aposentadorias, serviço de moto taxi e empregos domésticos nas casas das famílias da vila militar e na área do CLA.

Lindimberge da Luz Silva e Ana Caroline Pires Miranda escreveram o artigo *Mamuna - herdeiros de escravos ameaçados pela Aeronáutica*, no qual discorreram sobre as formas de obtenção e consumo de alimentos e as práticas de manejo dos ecossistemas em Mamuna. Mamuna é um povoado localizado dentro da chamada Área de Segurança conforme o Decreto de Desapropriação. Esta classificação deve-se, ao acesso direto ao mar, como beira de costa, e

em contraposição aos povoados de centro que possuem acesso indireto ao mar. Fontes documentais e orais, utilizadas pelos autores demonstram que a ocupação desse espaço remonta ao período da escravidão e ressaltam que a primeira moradora do local teria sido uma ex-escrava que herdou a terra de proprietários portugueses (MIRANDA; SILVA, 2006).

Em função do projeto de implantação de novos sítios de lançamentos, a população vive constantes ameaças de deslocamento. As proibições impostas pelo Ministério da Aeronáutica devido a expectativa de expansão, afetam o cotidiano e a organização social das famílias que lá residem (MIRANDA; SILVA, 2006). Dessa forma, a população carece de atendimento médico e infraestrutura básica, em contraste ao modelo de progresso e desenvolvimento do grande projeto nacional espacial.

Sobre a Agrovila Ponta Seca, Dorinete Serejo Moraes e Benedito Souza Filho, escreveram *A última fartura de farinha: remanejamento compulsório e insegurança alimentar na agrovila Ponta Seca*. Neste texto analisam o processo de expropriação das famílias transferidas compulsoriamente para a agrovila e destacaram o quadro de dificuldades vivenciadas sobretudo a produção de alimentos. A noção de fartura para os moradores, fundamentava-se na forma como viviam no povoado de origem onde existiam recursos naturais em abundância e usufruto comum. A antiga Ponta Seca, originou-se de grupos familiares que se estabeleceram na localidade, estruturando uma rede de campesinato considerada terreno de familiar, “categoria utilizada pelos entrevistados para designar uma terra de parentes, uma terra de uso comum, na qual seus membros mantêm entre si laços de consanguinidade e afinidade e cuja utilização do solo e apropriação dos recursos naturais estava orientada por tais vínculos” (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 238). A administração dos recursos ficava a cargo dos mais velhos, assegurando o acesso dos moradores aos recursos naturais, oferecidos pelos variados ecossistemas. O uso comum das terras permitia a todos o seu usufruto, desde que obedecessem às normas consensualmente aceitas. A disponibilidade de recursos caracterizava as noções de fartura, que se relacionavam com a proximidade ao mar e ao igarapé e permitiam a obtenção de variedade de alimentos necessários na dieta alimentar. As condições eram consideradas excepcionais, pois possibilitavam escolher o melhor horário para pescar, o tipo de peixe ou marisco que desejavam comer, demonstrando “[...] autonomia produtiva e a vivência plena de sua cultura alimentar, como também a reprodução social das famílias” (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 241).

Ampliando a reflexão sobre o quadro de intervenção oficial e de disputa territorial em Alcântara após a implantação do CLA, Benedito Souza Filho escreveu *Os novos capitães do*

*mato: conflitos e disputa territorial em Alcântara.* Neste escrito o autor apresenta e analisa os variados problemas vividos pelas famílias ao longo dos 30 anos de seguintes à implantação do Centro.

A disputa territorial desde a década de 1980 entre Ministério da Aeronáutica e as famílias que residem na área de desapropriação do CLA, iniciou-se com o remanejamento compulsório de 300 famílias que residiam em 21 localidades. Os interesses em jogo passaram a ser confrontados com a publicação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), após a Constituição de 1988, que reconheceu o direito à terra dos quilombolas, “[...] o problema atualmente vivido pelos quilombolas nesse enfrentamento com o Estado, remete a dois aspectos importantes: um relacionado com uma concepção de espaço; outro associado à ideia de vazio demográfico” (SOUZA FILHO, 2013, p. 39).

Com a iniciativa de ampliação dos sítios de lançamento objetivando acordos internacionais, os debates sobre a permanência das famílias na área desapropriada foram retomados, gerando um seminário em Alcântara para discutir as propostas da AEB e INFRAERO, em 1999. Este redesenhar de ações para o CLA, mobilizou a população ameaçada junto aos órgãos como Ministério Público Federal, que a partir desse movimento, solicitou a realização do laudo antropológico sobre os quilombolas em Alcântara, realizado pelo antropólogo Alfredo Wagner em 2002.

O relatório apresentou um território étnico com uma área de 85.537,3601 hectares. Tal peça técnica, fundamentou uma Ação Civil Pública contra a União e obrigou a Fundação Cultural Palmares a proceder o reconhecimento e titulação dos 152 povoados identificados como remanescentes de quilombo (SOUZA FILHO, 2013, p. 46).

Malogrados os esforços para o acordo com os EUA, em 2004 o Brasil assinou um acordo de cooperação técnica com a Ucrânia retomando a proposta de construção de sítios de lançamento. A proposta apresentada pela Casa Civil foi recusada pelos quilombolas, resultando na transferência do projeto da Alcântara Cyclone Space (ACS) para o interior do CLA. Porém a disputa judicial favoreceu ao governo possibilitando a expansão para toda a área de faixa litorânea contígua ao CLA.

Nessa dialética espacial observa-se o estabelecimento de uma oposição entre a visão do Estado e aquela dos quilombolas de Alcântara afetados pela política oficial. Essa antítese é determinada, ainda, pela forma como cada uma das partes percebe, classifica e se relaciona com o espaço (Souza Filho, 2013, p. 54).

A possibilidade de nova expropriação territorial envolveu diretamente os povoados Brito, Baracatatiua, Mamuna e pequenos povoados adjacentes, e dificultou a coleta de alimentos de muitas famílias das agrovilas, dos povoados de centro que acessavam o mar por essa região. Não obstante os estudos antropológicos desenvolvidos desde a década de 1980 demonstram as graves implicações deste projeto e a forma como o Estado considerou que as comunidades tinham terras suficientes, ignorando a organização social e econômica das famílias. O não reconhecimento significa invisibilizar estes aspectos para não comprometer os interesses do Estado em controlar esse espaço. Neste intuito, vários agentes estão empenhados em evitar a regularização do território quilombola em Alcântara: “É por essa razão que encontramos antigos militantes de movimentos de apoio aos quilombolas vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, ao INCRA, ao Setor Quilombola (criado dentro do INCRA) desempenhando atividades para o Estado” (SOUZA FILHO, 2013, p. 75). Estes, são caracterizados como “os novos capitães do mato” e realizam uma atividade profissional marcada por interesses próprios, colocando-se como defensores daqueles que perseguem.

Os enfrentamentos em todo território de Alcântara, e mais recentemente do povoado de Mamuna contra a expansão dos sítios de lançamento, ressignificou a expressão “ovo não briga com pedra” disseminada por ocasião da implantação do CLA (SOUZA FILHO, 2013, p. 105). Embora notória a desigual relação de poder, permanece viva a capacidade de organização, luta e resistência exemplificada no episódio em que os moradores conseguiram parar as obras realizadas pelas subcontratadas da Alcântara Cyclone Space (ACS).

Objetivando a caracterização desse quadro de conflito, o autor apresenta uma cronologia da disputa territorial em Alcântara que inicia em 1971 com a Criação da Comissão Brasileira de Atividades Espaciais (COBAE) e finaliza em 2013, com a reabertura do processo CCAF, sobre a exclusão de 12 mil hectares do território quilombola. A descrição deste percurso explicitou também as redefinições conceituais ao longo do tempo sobre as categorias, quilombo, quilombolas, remanescente de quilombo, que, na nova perspectiva conceitual, expressaram o esforço de ruptura com antigos entendimentos (SOUZA FILHO, 2013, p. 126, apud ALMEIDA, 1996; 2009). Atualmente aciona-se a ideia de comunidade remanescente de quilombo, buscando aglutinar as diferentes situações sociológicas.

A dinâmica de enfrentamento ao longo do processo de expropriação em Alcântara possibilitou ações coletivas e de mobilizações políticas que revelaram “[...]o aprendizado que os agentes sociais adquiriram ao longo do tempo, seja no âmbito das reivindicações, nos enfrentamentos diretos ou mesmo por meio das articulações com intelectuais e instituições de diferentes tipos” (SOUZA FILHO, 2013, p. 129).

Dentre outros aspectos, há também a rejeição da tecnologia étnica, “[...] conjunto de saberes produzidos e utilizados no interior de um determinado grupo étnico, marcando sua organização social em seus múltiplos aspectos e orientado por práticas consolidadas a partir de experiências sucessivamente acumuladas” que caracteriza os quilombolas (SOUZA FILHO, 2013, p. 162).

A desestruturação das comunidades, tem como marco a transferência compulsória para as agrovilas, contudo, este ciclo se inicia com a chegada da notícia de tal evento de forma extraoficial, seguindo a construção de cadastros das famílias, assinatura de um termo de adesão, apresentação do modelo da casa nova, sorteio da localização da moradia, e transferência. Cada evento foi permeado pelo discurso de melhorias e boas perspectivas por parte da equipe do CLA (SOUZA FILHO, 2013, p. 142).

Também sobre o povoado de Mamuna, Leonardo Oliveira da Silva Coelho apresenta a pesquisa etnográfica *Terras de sustança: resistência quilombola e estratégias de reapropriação de território em Alcântara*. O texto trata inicialmente sobre a problemática da implantação do CLA e suas implicações para o território de quilombolas que fora desapropriado, causando o remanejamento compulsório de famílias para as agrovilas. Ao discorrer sobre o tema, o autor destaca o uso de categorias como comunidades tradicionais, conhecimento tradicional, quilombolas, trabalhadores rurais, moradores de povoados, unidades domésticas e grupo, para estruturar o debate sobre as disputas territoriais entre os quilombolas e o Estado brasileiro.

Mamuna, é um sítio que se limita ao norte com o oceano Atlântico, onde vivem e trabalham mais de setenta famílias. Para garantir autonomia produtiva, as famílias combinam diversas práticas econômicas ao se apropriarem da terra e de outros recursos naturais presentes em distintos ecossistemas, considerado um sistema policultura-pecuária-pesca-extrativismo (COELHO, 2017).

Entendendo a territorialidade como “[...]um processo dinâmico, um conjunto de relações sociais capazes de geometrizar o espaço, que passa a ser apropriado e dotado de significados e valores materiais e simbólicos[...]

” (COELHO, 2017, p. 87), o grupo de moradores se referem ao lugar como terra de parentes, tendo em vista a extensa teia de parentes que envolve laços de sangue, de aliança e compadrio (COELHO, 2017, p. 114).

Mamuna há uma valorização subjetiva dos espaços que atravessa gerações, respeitando as regras de organização definidas no sistema de uso comum do lugar, que não pode ser confundido como sinônimo de acesso livre e incondicional aos recursos da natureza. Em defesa dessa autonomia, destaca-se o enfrentamento dos moradores contra funcionários da

ACS que tentavam iniciar serviços de pré-engenharia no território de Mamuna em 2008, sem autorização da população local, para a expansão dos sítios de lançamento do CLA, nesse caso observou-se “oposições entre formas de conceber o território: aquela do Estado associada aos interesses particulares, contra as formas locais de construção social da natureza, que são estabelecidas pelas chamadas populações tradicionais” (COELHO, 2017, p. 140).

Embora o decreto de desapropriação coloque a propriedade das terras sob domínio do Estado, as famílias de Mamuna, há mais de doze ocupam as áreas de Camarajó com suas plantações de mandioca, denominadas de roçados. As terras são classificadas como da Aeronáutica, que em função dos remanejamentos para as agrovilas, permaneceu um longo período em repouso, tornando-se terra de sustança. Dada a fertilidade do solo, “este tipo de apropriação significa a atualização e a expansão do sistema de uso comum da natureza” (COELHO, 2017, p. 169). Para os camponeses a apropriação da terra se dá através do trabalho nela, sendo que para ter direitos de acessá-la, é necessário a comprovação de vínculos com o lugar (COELHO, 2017).

Também esvaziado pela relocação, o antigo povoado Peru Velho é local para o extrativismo vegetal, pesca, caça e extração de moluscos, tanto dos moradores de Mamuna, quanto das agrovilas. Contudo, não há a prática da agricultura pela dificuldade de acesso que se dá através de um igarapé. A utilização comum dos recursos naturais nas áreas aos antigos povoados, reflete a resistência de quem considera a apropriação legítima através do uso produtivo do espaço.

Esses estudos apresentam um panorama da relação de interdependência socioambiental entre os povoados e a forma como a implantação do Centro de Lançamento afetou as configurações socioculturais da região e a circulação de alimentos. A intervenção do CLA, com base nestas pesquisas, representou uma violação de direitos, aumento da pobreza e redefinição de práticas que repercutiu amplamente na cidade de Alcântara. O espaço rural, seus sistemas de comunicação e manejo da natureza foram compulsoriamente alterados gerando instabilidades em culturas historicamente consolidadas.

### **3.2 Alcântara e a paisagem urbana**

O projeto da implantação do CLA, em suas ações e objetivos, propunha-se também, a ser capaz de reestruturar as condições econômicas e sociais da população alcantareense. O site

oficial da Força Aérea Brasileira<sup>54</sup> aponta como benefícios advindos da implantação do Centro para a região:

Fomentar a criação de pólo tecnológico e de instituições afins, com o surgimento de várias iniciativas; Desenvolvimento de um pólo industrial para dar suporte às atividades espaciais e conseqüente redução de custos de produção; Incremento à atividade e aos benefícios sociais auferidos pela criação de novas oportunidades de trabalho e melhor qualificação de mão-de-obra; Aumento do valor agregado e do poder aquisitivo dos produtos nacionais, resultantes do conhecimento gerado. (FAB, 2018 grifos nossos).

Por essa abrangência, além da contundente atuação nas áreas rurais, foram empreendidas transformações na sede do município perceptíveis ao longo da década de 1980. Grete Pflueger assevera que:

A sede ou cidade de Alcântara é uma ponta de continente, delimitada pela Baía de São Marcos e pelos igarapés do Puca e do Jacaré, causando a impressão de tratar-se de uma ilha. Está implantada sobre um promontório, destacada, 4 metros acima do nível do mar e dista 22 km em linha reta pelo mar da capital do Estado do Maranhão, São Luís. O principal acesso à cidade é feito através das embarcações tradicionais de madeira e barcos de turismo que saem de São Luís. A travessia dura cerca de 1 hora. Há acesso por estrada (700 Km de São Luís) e há linhas regulares de “ferry boats” que interligam o porto do Itaqui, em São Luís, ao porto de Cujupe, no município de Alcântara (PFLUEGER, 2002, p. 36).

Referente à paisagem urbana, a primeira interferência oficial relevante no século XX, aconteceu em 22 de dezembro de 1948, quando Alcântara foi elevada à condição de monumento nacional, através do Decreto lei nº 26.077 “A” de 22 de dezembro de 1948, que visava a proteção do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade demonstrado nas figuras 21 e 22.

---

<sup>54</sup>Disponível em: <http://www2.fab.mil.br/cla/index.php/beneficios2> Acesso em 20 de junho de 2018

**Foto 21 - Conjunto arquitetônico no centro de Alcântara na década de 80, em destaque o Largo de São Matias.**



Fonte: Comunicação Social do CLA

**Foto 22- Vista dos casarões coloniais localizados no centro da cidade de Alcântara na década de 80**



Fonte: Comunicação Social do CLA

Em 29 de dezembro de 1948, deu-se também a inscrição no Livro de Tombo Histórico<sup>55</sup>, contudo, a efetiva demarcação da área tombada só foi realizada na década de 90 após a conclusão de estudos realizados pelo IPHAN, delimitação do perímetro tombado e elaboração da Lei nº 244 de 10 de outubro de 1997. Esta estabeleceu a proteção do conjunto arquitetônico e paisagístico de Alcântara, definiu seus limites e regulamentou a ocupação e uso do solo<sup>56</sup>.

O lapso temporal referente às ações de destaque sobre a sede, foi interrompido, quando da demarcação das terras do CLA e o consequente comprometimento também nas áreas urbanas.

Há que se destacar que no período em que as obras do Centro de Lançamento estavam em andamento, um dos núcleos de administração da Aeronáutica funcionava na sede de Alcântara em um casarão localizado na rua Silva Maia, em frente à Igreja Nossa Senhora do Rosário, apresentado na figura 14. Esta inserção permitia uma aproximação com a comunidade e, conseqüentemente a divulgação do projeto espacial. Na fase do GICLA, a Aeronáutica também coordenava um Escritório em São Luís (ESL) localizado próximo ao Aeroporto Marechal Cunha Machado, que proporcionava apoio logístico em geral e armazenamento de materiais destinados ao CLA (ALAMINO, 2014, p. 84).

---

<sup>55</sup> De acordo com o IPHAN são estes os principais monumentos tombados: Casa de Câmara e Cadeia; Forte de São Sebastião; Cavalão de Tróia (o mais alto solar de Alcântara, construído pelo português Chico Taipa, segundo o qual sua casa fazia referência ao cavalo de madeira da Guerra de Tróia); centros de Pesquisa e Documentação da Imagem e do Som, de Artesanato, de Pesquisa e Experimentação de História Natural, e Cultural Netto Guterres; Terminal de Passageiros; Mercado de Peixes; antigo Matadouro; Casa de Cultura; Museu Histórico; Pousada do Imperador; sobrados Cavalão de Tróia e Tito Soares; Pousada do Pelourinho; Porto do Jacaré; Memorial Ruínas Clóvis Bevilacqua; Passos (construídos no século XVI, na Rua da Amargura, para a representação da Páscoa); Capela de Nossa Senhora do Desterro (Igreja do Desterro, atual Igreja de São José); Igreja de Nossa Sra. do Rosário dos Pretos; além das ruínas das igrejas de São Francisco, Nossa Senhora do Carmo, Matriz de São Matias (fachada principal, vestígios do campanário e das paredes laterais em alvenaria de pedra e cal), entre outros. Dados disponíveis em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1438/> acesso em 01/06/2018.

<sup>56</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/345> Acesso em: 01 de junho de 2018.

**Foto 23- Primeira equipe de militares do GICLA na sede administrativa em Alcântara (1983)**



Fonte: Comunicação Social do CLA

Conforme a implantação do Centro se consolidava, pode-se inferir que três movimentos migratórios se dirigiram para a sede de Alcântara:

- 1- Das famílias que se deslocaram das Agrovilas diante da impossibilidade de manterem o sustento nos assentamentos.
- 2- Dos jovens dos municípios vizinhos que deixaram suas localidades em busca de emprego, atraídos por oportunidades na Força Aérea Brasileira - FAB.
- 3- Dos servidores civis e militares da Aeronáutica; e funcionários das empresas construtoras oriundos das várias partes do Brasil.

Estes deslocamentos provocaram mudanças na sede da cidade, elevando o custo de vida da população, aumentando também o número de moradias precárias no entorno dos bairros já consolidados.

Em relação ao aumento demográfico, Grete Pflueger (2002, p. 39) afirma que “no auge da obra, em 1980, 5.000 peões trabalharam na construção da infra-estrutura das plataformas de lançamentos e das vilas militares. O movimento de cargas era intenso”. Temendo a

depredação do patrimônio, a prefeitura e o governo do estado solicitaram ao Ministério da Cultura/IPHAN, medidas para a preservação do conjunto arquitetônico ora tombado.

Visando minimizar o impacto do trânsito pelas ruas do centro histórico, foi indicada a proibição de tráfego de veículos de grande porte e sugerido a construção de uma via alternativa asfaltada. Esta via foi instalada no entorno das áreas preservadas, dando acesso ao porto do Jacaré<sup>57</sup> e ligando-se também a rodovia MA-106. A essa avenida chamou-se Anel do Contorno e ao longo da década de 90, às suas margens, foram se estabelecendo moradias de famílias vindas das áreas desapropriadas, configurando-se novas formas de ocupação dessas áreas que se localizavam também próximas ao mangue. Estes núcleos populacionais foram identificados como Anel de Contorno e Buraco Fundo. Na extensão da MA-106, surgiram também os bairros Cocó (ou Gogó) da Ema e Mangueiral.

Ao analisar as razões para as famílias deixarem as Agrovilas e se estabelecerem na sede de Alcântara bem como em áreas periféricas de São Luís, Maria Suely (2008) ressalta que

[...] o declínio da produção camponesa dos povoados de Alcântara foi registrado como um dos impactos decorrentes desse projeto, refletindo na rápida redução de um dos principais produtos da dieta alimentar das famílias, a farinha, considerada em alguns depoimentos como sagrada (CARDOSO, 2008, p. 45).

A carência de alimentos se estabelece em razão dos descompassos entre a maneira tradicional de produção desenvolvida pelos moradores nas áreas anteriores, a qualidade ruim das terras e a forma de produção incentivada pelos técnicos do CLA. Visando o sustento das famílias através da produção agrícola, o Centro de Lançamento forneceu “[...] ajuda técnica nas atividades agropecuárias e de pesca, créditos e financiamentos, criação de cooperativas e assistência comunitária” (ALAMINO, 2014, p. 35). Contudo, tais instrumentos de produção e organização, confrontavam-se com a maneira já estruturada de relação com a terra daquela população, baseadas na agricultura de subsistência, divisão do trabalho na lavoura entre parentes e vizinhos e, principalmente, a relação de apropriação dos recursos hídricos. Além dos obstáculos relativos ao meio ambiente, a tentativa de reestruturação da agricultura local pelo CLA com a instalação de campos agrícolas, resultou em aprofundamento das dificuldades já enfrentadas. Tal iniciativa contou com o financiamento individual junto ao

---

<sup>57</sup> O porto do Jacaré é o principal e o mais rápido itinerário entre Alcântara e a capital do Maranhão. Por ele é dado o suporte para passageiros e cargas que necessitam atravessar a baía de São Marcos em catamarãs e barcos com destino a São Luís.

Banco do Nordeste, que devido ao fracasso do projeto, deixou os participantes das agrovilas com dívidas durante 18 anos (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 268-269).

Maristela Andrade (2005, p. 50) analisou a utilização dos recursos naturais nas agrovilas e as alterações sofridas nesse campo após o estabelecimento das agrovilas. Segundo a autora

Os padrões de produção e de consumo de alimentos foram, portanto, brutalmente alterados pela ação oficial, modificando drasticamente, de uma geração para outra, os níveis do que se poderia entender como segurança alimentar desses grupos, ou seja, alimentos produzidos de acordo com seus padrões de relação com a natureza, de organização social, de definição social do que, quando e como ingerir.

Esta escassez, por conseguinte, estimulou a movimentação da população mais jovem para o núcleo urbano, em busca de outras formas de trabalho e condições de vida, tendo em vista que a impossibilidade de expansão das casas e das áreas de cultivo nos lotes das Agrovilas impedia a permanência das famílias ampliadas.

Uma alternativa de emprego para os jovens que completavam dezoito anos, revelou-se através do alistamento militar. Em função do Decreto nº 57.654, de 20 de janeiro de 1966, que regulamenta a Lei do Serviço Militar, Alcântara é considerado um município tributário<sup>58</sup> por possuir uma Junta do Serviço Militar Obrigatório e Comissão de Seleção da Aeronáutica. Neste sentido, os interessados em se tornar Soldado de Segunda Classe da Força Aérea Brasileira (FAB) e passar a integrar o efetivo militar do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), deveriam comprovar que residia no município por no mínimo um ano, para que fosse exigida a apresentação na seleção do Serviço Militar inicial. Tal vantagem tornou-se um atrativo para os jovens e influenciou a procura de domicílio no local para quem intentasse o serviço obrigatório, já que a partir da década de 1990, passaram a ser convocadas duas turmas por ano, com 80 recrutas em média percebendo remuneração e com a possibilidade de reengajamento no quadro por até 6 anos.

---

<sup>58</sup> No capítulo II, que trata dos Conceitos e Definições, o Decreto nº 57654 de 20/01/1966, define o Município Tributário como “Município considerado, pelo Plano Geral de Convocação anual, contribuinte à convocação para o Serviço Militar inicial. Dentro das suas possibilidades e localização, poderá contribuir seja apenas para as Organizações Militares da Ativa, seja apenas para os Órgãos de Formação de Reserva, seja para ambos, simultaneamente, para uma ou mais Forças Armadas”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57654-20-janeiro-1966-398253-norma-Atualizada-pe.pdf> Acesso em 29 de junho de 2018.

Além dessa seleção, o CLA enquanto Organização Militar (OM), tornou-se apto a receber Praças e Oficiais de Carreira da FAB<sup>59</sup> transferidos anualmente de outras Organizações Militares da Aeronáutica. Tendo Alcântara a peculiaridade de ser considerada Localidade Especial é aplicada, portanto, uma contagem específica diminuindo o tempo de serviço necessário para a reserva. Embora a maioria dos militares movimentados passasse a residir com suas famílias nas vilas construídas na área de apoio do CLA, a presença desse contingente próximo à sede, estimulava o comércio, a prestação de serviços, a circulação de dinheiro e arrecadação de impostos.

Ao analisarmos os dados coletados nos anos de 1991 e 2000 que consideram aspectos demográficos, trabalho e distribuição de renda, é possível estabelecer um panorama das alterações nas configurações atinentes ao perfil econômico-social da população alcantareense, a partir do efetivo funcionamento do CLA iniciado em 1990. De acordo com o website Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>60</sup>, em Alcântara passou de 0,271 em 1991, para 0,405 em 2000, com uma taxa de crescimento de 49,45%, reduzindo o hiato de desenvolvimento humano em 81,62% entre 1991 e 2000. O crescimento populacional nesse período, foi de 0,93%, com a taxa de urbanização do município saindo de 20,39% para 26,61%<sup>61</sup>.

A tabulação dos dados sobre os habitantes das zonas urbana e rural do município dispostos na tabela 1, oferece-nos subsídios importantes sobre o aumento da densidade populacional urbana no período do estudo. As informações atestam um povoamento majoritariamente rural, contudo, há um aumento significativo da população masculina residente na zona urbana, o que corresponde à força de trabalho demandada pelo CLA nas áreas militares e empresas prestadoras de serviço ao Centro de Lançamento.

---

<sup>59</sup> A Instrução do Comando da Aeronáutica - ICA 30-4/2014, esclarece que “o militar do COMAER está sujeito a servir em qualquer parte do País ou no exterior, em cumprimento às prescrições legais e às normas regulamentares da atividade militar. Além disso, os homens e as mulheres que ingressam na Aeronáutica têm ciência das peculiaridades da carreira militar, que submete o indivíduo a exigências que não são impostas a outros segmentos da sociedade”. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450896/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_ICA%2030-4%20dez%202014%20-%20Movimentao%20de%20Pessoal%20Militar.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450896/RESPOSTA_PEDIDO_ICA%2030-4%20dez%202014%20-%20Movimentao%20de%20Pessoal%20Militar.pdf) Acesso em: 29 de junho de 2018.

<sup>60</sup> De acordo com o site do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), “O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano”. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html> Acesso em: 01 de julho de 2018.

<sup>61</sup> Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/alcantara\\_ma](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/alcantara_ma) Acesso em: 01 de julho de 2018.

**Tabela 3- População por gênero, rural/urbana no município de Alcântara – MA**

<b>População</b>	<b>População (1991)</b>	<b>% do Total (1991)</b>	<b>População (2000)</b>	<b>% do Total (2000)</b>
<b>População total</b>	19.587	100,00	21.291	100,00
<b>População residente masculina</b>	10.156	51,85	11.148	52,36
<b>População residente feminina</b>	9.431	48,15	10.143	47,64
<b>População urbana</b>	3.993	20,39	5.665	26,61
<b>População Rural</b>	15.594	79,61	15.626	73,39

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2018)

Entretanto, as vagas de trabalho são limitadas e a exigência de escolaridade favoreceu as ocupações por pessoas oriundas de outros estados ou da capital, São Luís, onde em grande parte fixavam residência. Assim sendo, diante da necessidade de sobrevivência, formas de adaptação das populações sem emprego resultou em um novo modo de apropriação da cidade refletido na precarização das moradias, degradação do meio ambiente e potencialização da violência. A tabela 2 apresenta um panorama distante do desenvolvimento econômico e social difundido na justificativa de implantação do Centro.

**Tabela 4 - Vulnerabilidade social no município de Alcântara – MA**

	<b>1991</b>	<b>2000</b>
<b>Crianças e Jovens</b>		
Mortalidade infantil	67,87	50,93
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	-	78,98
% de crianças de 6 a 14 fora da escola	34,95	10,59
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	-	22,06
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	2,73	4,49
Taxa de atividade - 10 a 14 anos	-	11,24
<b>Família</b>		
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	23,09	22,98
% de vulneráveis e dependentes de idosos	5,30	11,62
% de crianças extremamente pobres	53,23	61,79
<b>Trabalho e Renda</b>		
% de vulneráveis à pobreza	91,82	90,38
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	77,39
<b>Condição de Moradia</b>		
% da população em domicílios com banheiro e água encanada	4,19	16,99

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2018)

Após 17 anos de instalação do CLA e 10 anos de sua efetiva atividade, o retorno social se estabeleceu de forma tímida para os cidadãos alcantarenses, tornando-se constantes as denúncias de violação dos Direitos Humanos, especialmente pelos representantes dos grupos considerados remanescentes de quilombos. O projeto que se implantou era símbolo de avanço tecnológico para o Brasil, no entanto as condições objetivas e materiais dos moradores foram agravadas deixando-os em grande parte sem trabalho no campo e na sede.

## **CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: propostas de abordagem da história de Alcântara para o ensino fundamental**

Observadas as análises dos capítulos anteriores concernentes a relevância do estudo da história da cidade de Alcântara a partir de uma análise crítica do processo de implantação do centro de lançamento e seu uso no processo de ensino-aprendizagem tratar-se-á neste capítulo de apresentar as sequências didáticas como proposta pedagógica para inclusão da história recente da cidade no ensino fundamental e sua construção metodológica. Enfatizaremos os impactos da implantação do CLA na dinâmica social, econômica e cultural da cidade a partir dos seguintes aspectos: mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo; as formas de registrar as experiências da comunidade; as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; as transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social; história: tempo, espaço e formas de registros; o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; o Brasil no século XIX; e a história recente.

Este material poderá ser aplicado pelo professor utilizando suas múltiplas possibilidades para o ensino de crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano. Ao final de cada conjunto indicamos estudos de especialistas nos diferentes aspectos abordados nas sequências com o fim de auxiliar os professores no aprofundamento e construção de uma abordagem crítica sobre a história da implantação do CLA.

### **4.1 Sequência Didática: alternativa metodológica para o ensino de História.**

O trabalho com a disciplina História no ensino fundamental, demanda um aprofundamento sobre estratégias de instrução adequadas, tendo em vista a natureza dos conteúdos e a variação de idade considerável que esse público apresenta: dos 6 aos 14 anos. Os recursos utilizados em sala, devem ser apropriados às fases de desenvolvimento cognitivo e psicossociais dos alunos.

A diversificação de estratégias didáticas torna-se fundamental no processo ensino – aprendizagem, ou com afirma Fonseca (2012, p. 107): “ Nem tudo é livro didático: o ensino se dá por múltiplos caminhos; logo a produção de materiais didáticos, vinculada a realidades específicas de aprendizagem, deve ser apoiada e valorizada”. O uso de distintas estratégias e materiais enriquece a construção do conhecimento histórico na escola, posto que “diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor

compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais” (BNCC, 2017, p. 397).

É central para o ensino de história criar condições para que o estudante formule hipóteses e questionamentos a partir de seu envolvimento nos processos educativos.

Maria Auxiliadora Schmidt (2008) ressalta que

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem (SCHMIDT, 2008, p. 60).

Essa autonomia necessária à docência em acordo com os saberes discentes, impulsiona a condução do processo de construção de sujeitos críticos diante da dinâmica das transformações sociais. Seguindo esse raciocínio, “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas” (FREIRE, 1983, p. 16).

Com base nessa expectativa de aplicação do aprendido apreendido pelos alunos no cotidiano, entendemos ser necessária a inclusão das discussões relativas à história contemporânea de Alcântara no ensino fundamental. Para tanto, tendo em vista as ausências ou insuficiências das abordagens deste tema nas Diretrizes Curriculares de Ensino do Estado do Maranhão e nos livros didáticos adotados na rede municipal de Alcântara, nossa proposta procura proporcionar um recurso didático destinado aos professores do ensino fundamental de História. Optamos pela elaboração de sequências didáticas sobre o impacto da implantação do CLA porque com elas vislumbramos possibilidade profícuas de orientar abordagens baseadas na problematização dos currículos, da prática do ensino e oferecer caminhos para suprir as lacunas apontadas.

Em suas discussões sobre a prática educativa Zabala (1998, p. 78-79) delinea a sequência didática como:

[...] o conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo (...). Estas sequências serão mais ou menos complexas conforme o número de atividades envolvidas na aprendizagem de um conteúdo determinado, a duração da sequência e o número de unidades didáticas das quais fazem parte as diferentes atividades (ZABALA, 1998, p. 78-79).

Por esse viés, entende-se que sequência didática se refere a um conjunto de atividades continuadas a partir de um tema com objetivo educacional de ensinar um conteúdo etapa por etapa. Helenice Rocha (2015) aduz que,

A sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado. Ela se encontra entre outras modalidades de organização da aula, tais como atividades de rotina, sequências didáticas e projetos didáticos (ROCHA, 2015, p. 92).

Os usos das sequências didáticas mobilizam um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar determinado conteúdo de forma interdisciplinar e podem ser desenvolvidas em mais de uma aula. Consideramos, que ao utilizar desta metodologia a escolha dos conteúdos deve ser relevante tanto para os alunos quanto para a investigação histórica. Além disso, deve-se estabelecer uma relação entre o presente e a investigação de outros tempos e lugares, posto que “[...] as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e com o presente” (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 23).

Um dos principais objetivos do ensino fundamental, de acordo com a BNCC consiste em “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (BRASIL, 2017, p. 398). Tal perspectiva, tem relação direta com a elaboração das propostas das sequências didáticas, pois esperam que o aluno conheça a realidade econômica e social em que está inserido e visualize as ações dos diversos agentes históricos locais.

Assim sendo na BNCC consta:

Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos (BRASIL, 2017, p. 399).

A atual situação do ensino de História no Maranhão, especialmente no tocante às abordagens relacionadas à história local, torna necessário subsidiarmos professores e estudantes com materiais pedagógicos que promovam diversidade de análises críticas. Nesse sentido as sequências didáticas podem ainda suprir carências relacionadas aos materiais

disponibilizados para o ensino fundamental de história, porque são acessíveis e independentes do mercado editorial, facilitando sua divulgação e implementação nas redes.

Diante dos pressupostos apresentados, a proposta ora explicitada, tem por objetivos:

**Gerais:**

- Apresentar uma metodologia com recursos e materiais sobre a História de Alcântara para serem trabalhados com alunos do ensino fundamental, relacionando atividades variadas às necessidades e desafios deste segmento de ensino.

**Específicos**

- Diversificar a utilização de fontes em um estudo temático;
- Aproximar a pesquisa acadêmica dos saberes escolares;
- Privilegiar as diversidades de linguagens visando o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas para cada ano.

Com o propósito de apresentar uma abordagem que favoreça um debate relevante e prazeroso para professores e estudantes, preparamos um material com fontes e linguagens variadas com o intuito de mobilizar competências e habilidades que poderão ser utilizadas em várias disciplinas. Mas esperamos, sobretudo, que a escolha do tema, demonstre a proximidade do conteúdo histórico adquirido coma realidade do estudante tornando-o apreendido.

É importante destacar que a BNCC indica unidades temáticas para cada ano do ensino fundamental com seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. A construção das sequências propostas contempla os temas sugeridos conforme demonstrado no quadro que segue:

**Quadro 5- Unidades temáticas da BNCC relacionadas às Sequências Didáticas**

<b>Ano/faixa</b>	<b>Unidade temática</b>
1º ano	<i>Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo</i>
2º ano	<i>A comunidade e seus registros</i> <i>As formas de registrar as experiências da comunidade</i> <i>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade</i>
3º ano	<i>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</i> <i>O lugar em que vive</i> <i>A noção de espaço público e privado</i>

4º ano	<i>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</i> <i>Circulação de pessoas, produtos e culturas</i> <i>As questões históricas relativas às migrações</i>
5º ano	<i>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</i> <i>Registros da história: linguagens e culturas</i>
6º ano	<i>História: tempo, espaço e formas de registros</i> <i>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</i> <i>Trabalho e formas de organização social e cultural</i>
7º ano	<i>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</i> <i>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</i>
8º ano	<i>Os processos de independência nas Américas</i> <i>O Brasil no século XIX</i> <i>Configurações do mundo no século XIX</i>
9º ano	<i>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</i> <i>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</i> <i>A história recente</i>

Fonte: (BRASIL, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 406-415; 420-433)

Baseando-nos nas unidades temáticas supracitadas e na produção acadêmica qualificada desenvolvemos sequências didáticas aplicáveis nas séries do 1º ao 9º ano, assumindo-se como preocupação central promover a compreensão da relação passado/presente como uma aproximação necessária para o conhecimento de si e do mundo em que se vive, simultaneamente.

É fundamental a compreensão de que as exposições dos conteúdos somados ao conhecimento histórico trazido pelos estudantes, configuram a elaboração de um conteúdo próprio, que também será reapropriado na sala de aula a partir de novas categorias. Pretendemos que a articulação entre as abordagens nos anos iniciais e finais do ensino fundamental proporcionem um aprofundamento paulatino das habilidades e domínios de conceitos necessários para o aprendizado da História disciplina escolar, e estabeleçam uma prática que “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe

faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” ( RÜSEN, 2007, p.133).

#### **4.2 Formulação esquemática do produto educacional sequências didáticas para o ensino fundamental de História**

O processo de planejamento das sequências didáticas iniciou-se a partir da inquietação em propormos temas aplicáveis aos alunos do ensino fundamental de Alcântara e utilizáveis em outras redes de ensino que não se encontram nos livros didáticos indicados pelo PNLD. Foram considerados os múltiplos aspectos de formação do professor na construção de uma estrutura que oferecesse atividades de aprendizagens e avaliação acessíveis a todos. Também analisamos o conhecimento prévio dos alunos e os níveis que eles precisam dominar, de forma gradual, em cada etapa das atividades pedagógicas apresentadas.

Em função da necessidade de se desenvolver as habilidades de leitura e escrita nesta etapa de ensino básico, julgamos oportuna a abordagem de textos de divulgação acadêmica nas sequências didáticas. Entendemos que não há hierarquização entre o saber acadêmico e o saber escolar, já que na escola é produzido e construído um saber que faz parte da cultura escolar, com objetivos diferentes daquele é produzido na academia (BITTENCOURT, 2008). Dessa forma, a inserção destes textos na educação básica, justifica-se por “[...]fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a história” (SCHIMIDT, 2004, p. 58). Tal propósito corresponde à perspectiva de construção da “atitude historiadora” incentivada pelas diretrizes da BNCC (2017) para o ensino de história e rompe com o modelo tradicional de aulas expositivas que coloca o aluno na posição de receptor passivo dos conteúdos.

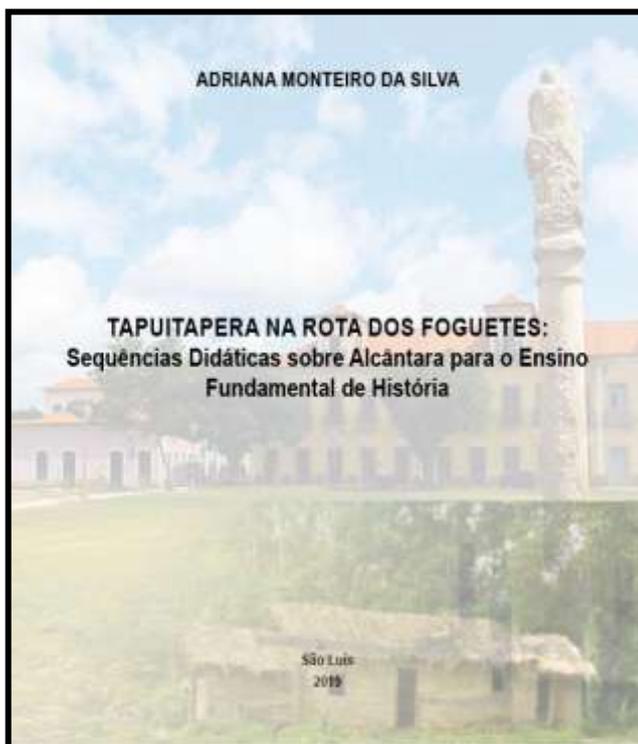
Nessa direção, no processo de elaboração das sequências didáticas, definimos um roteiro padrão que segue os seguintes itens: nome da sequência, questão norteadora, ano indicado, habilidades que serão desenvolvidas de acordo com a BNCC, objetivos da proposta, duração (tempo de aulas necessários para a realização da sequência), metodologia, atividades de avaliação e leitura complementar para o professor.

Depois de selecionar e organizar os conteúdos de cada etapa que compõe um módulo, agrupamos as atividades considerando os níveis de dificuldades e pensando em como agregar diversas fontes de informação e possibilidades de aprendizagem. Dessa forma nas cinco sequências didáticas disponibilizamos 30 sugestões de atividades a serem aplicadas no ensino

fundamental anos iniciais e finais, que envolvem pesquisa, leitura, música, receitas e outras linguagem atrativas as crianças e adolescentes, estudantes do ensino fundamental.

Pensando no melhor aproveitamento por parte do professor, consideramos a estrutura organizativa dividida em: capa, sumário, apresentação, desenvolvimento das sequências e referências. Também disponibilizamos em CD, vídeos, músicas e arquivos virtuais indicados nas sequências e indicamos bibliografia completar para aprofundamento sobre os temas.

**Foto 24 - Capa do produto Sequências Didáticas**



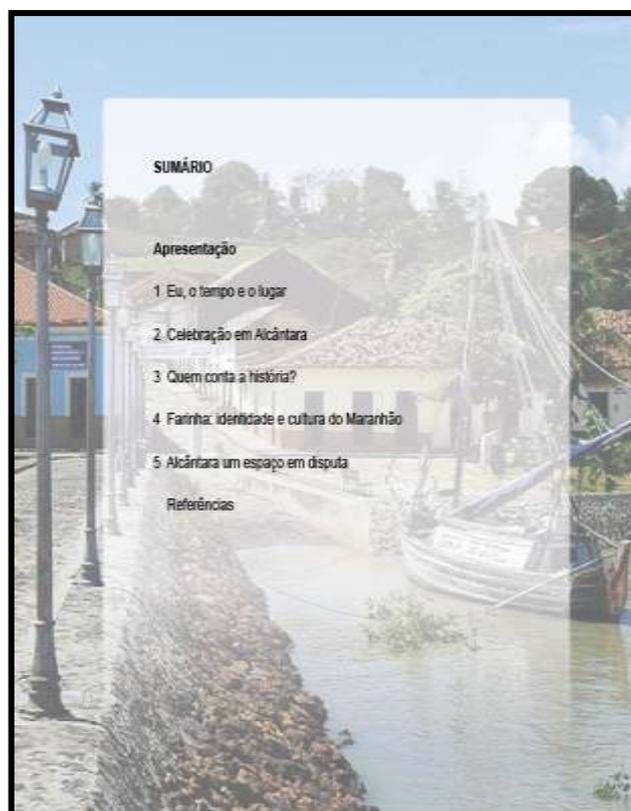
Fonte: Autoria própria

Foto 25- Apresentação do produto Sequências Didáticas



Fonte: Autoria própria

Foto 26- Sumário do produto Sequências Didáticas



Fonte: Autoria própria

No sumário os títulos das sequências são organizados a partir dos anos iniciais até o 9º ano. Consideramos as unidades temáticas indicadas pela BNCC, bem como conteúdos sobre Alcântara que não são contemplados nos materiais didáticos destinados ao ensino fundamental na construção dos módulos e suas respectivas atividades.

Em sua estrutura, cada sequência apresenta as seguintes especificidades:

*1-Eu, o tempo e o lugar.*

É destinada aos 1º e 2º anos, tendo como conteúdo os *diferentes tipos de paisagens*.

De acordo com a BNCC, as habilidades que deverão ser desenvolvidas são: (EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem;

(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória;

(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).

Nesta sequência, as atividades serão desenvolvidas a partir de dois módulos integrados:

No módulo I: *tempo e experiência*, Análise de fotografias da Agrovila Marudá e da Vila Tapireí em Alcântara;

No módulo II: *modos de moradia*, confecção da maquete de um conjunto de moradias.

Considerando que estes primeiros anos são ainda para alfabetização e letramento e preferencialmente através de atividades lúdicas, propomos que as sequências didáticas sejam desenvolvidas com os alunos a partir da oralidade, caso as turmas ainda não apresentem o nível satisfatório da escrita.

### **Objetivos:**

- Desenvolver os conceitos de permanência e de mudança por meio da análise das características das construções.
- Estimular o aprendizado da localização espacial por meio das construções de maquetes, roteiros, mapeamentos de ruas e bairros.
- 

### **Questão norteadora:**

Na década de 1980 o governo do Maranhão, através do Decreto Estadual nº 7820, declarou de utilidade pública 52.000 hectares do município e os destinou para a construção e instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA). Essa ação direta interferiu

profundamente na forma de viver das pessoas do lugar, já que cerca de 300 famílias foram relocadas para as Agrovilas, conjuntos habitacionais que receberam o nome de Cajueiro, Peru, Marudá, Só Assim, Espera, Pepital e Ponta Seca. As terras desapropriadas foram destinadas à construção do centro técnico para lançamentos, de vilas para moradia dos servidores do CLA com instituições para atender esta demanda e um aeroporto.

Cada sequência inicia com uma questão norteadora que objetiva indicar aspectos relacionados a implantação do CLA. Para esta delimitação, relacionamos os resultados encontrados em nossa pesquisa às Unidades temáticas determinadas pela BNCC e assim escolher tema e atividades dentro das orientações curriculares.

Neste caso, *Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo -1º ano* e *A comunidade e seus registros-2º ano*, relacionamos aos estudos de Andrade (2005); e Alamino (2014) buscando a compreensão sobre a estrutura física, organização social e econômica nas Agrovilas e áreas construídas no CLA; Assim, partimos do princípio que tal como nas primeiras letras, devemos “iniciar o aluno no método histórico para que ele possa ser capaz de compreender como se constroem os conceitos e as leis sobre o passado” (SCHMIDT, 2004, p. 188).

Para o maior aprofundamento do professor sobre questão geradora sugerimos a leitura complementar:

SOUZA FILHO, Benedito. **Os novos capitães do mato: conflitos e disputa territorial em Alcântara**. São Luís: EDUFMA, 2013.

## *2-Celebração em Alcântara*

É destinada ao 3º e 4º anos, tendo como conteúdo festa do Divino. De acordo com a BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas são:

(EF03HI03) identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

(EF04HI01) reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. Nesta sequência as atividades são apresentadas a partir de três módulos integrados.

No módulo I: *Como é a Festa do Divino em Alcântara?* São apresentadas duas etapas com atividades sugeridas a partir do vídeo *Conheça todos os detalhes da tradicional Festa do Divino em Alcântara* com a duração de 19 minutos e 23 segundos, da série *Tesouros do*

*Maranhão*. Nesse módulo fazemos a contextualização do tema com um texto selecionado sobre a origem da Festa do Divino

No Módulo II- Elementos da festa, as duas etapas de atividades desenvolvem-se a partir da leitura dirigida do texto *As Celebrações* selecionado do artigo *O Patrimônio imaterial dos quilombolas em Alcântara* de autoria de Benedito Souza Filho e Maristela de Paula Andrade e da Receita dos tradicionais doces de espécie. Pensando no nível de escolarização, construímos um glossário com termos do texto.

No Módulo III: *Construção de painel colaborativo com textos e imagens sobre a festa do Divino Espírito Santo em Alcântara*, os alunos poderão construir cartazes com pequenos textos ou imagens a partir das palavras-chave ou conceitos selecionados do vídeo *Conheça todos os detalhes da tradicional Festa do Divino em Alcântara* e do texto *As Celebrações*, enfatizando a necessidade da preservação e valorização da cultura e da religiosidade como forma de identidade e resistência de um povo.

**Objetivos:**

- Conhecer elementos referentes à festa do Divino Espírito Santo.
- Identificar características dos vários processos que compreendem a festividade em Alcântara.
- Valorizar a realização da festa relacionando-a ao patrimônio cultural e religioso brasileiro.

**Questão norteadora:**

A mudança compulsória da área de segurança do CLA também foi responsável pelo rompimento com práticas culturais e referências ancestrais vinculadas aos locais que anteriormente eram habitados. Por pertencer ao domínio dos militares, Cemitérios e espaços sagrados para a religião de matriz africana, por exemplo, deixaram de ser acessado pelas famílias gerando um grave dano ao sentimento de pertencimento. Neste sentido, a Festa do Divino, apresenta-se como uma festa popular do calendário religioso que conseguiu manter sua forma preservada, resguardando a cultura e história de Alcântara.

Para esta proposta selecionamos as unidades temáticas determinadas pela BNCC: *As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município-3º ano* e *As questões históricas relativas às migrações -4º ano*, para relacioná-las aos estudos desenvolvidos sobre o patrimônio cultural de Benedito Souza (2013). A temática das transferências e a alteração em práticas culturais e históricas estabelecidas anteriormente são bastante discutidas por tratar-se de um aspecto relacionado as referências e identidades de um povo.

Os autores COELHO (2017), SOUZA FILHO; ANDRADE (2006) e ALMEIDA (2006), apresentam análises sobre os impactos do CLA na preservação e manutenção de crenças e valores das famílias que foram deslocadas, destacando as dificuldades e obstáculos encontrados para a permanência da religiosidade, rituais e festas tradicionais. Nesse sentido, estudar sobre a Festa do Divino é colaborar para a preservação do Patrimônio religioso e cultural da cidade.

A leitura complementar do professor sugerida é: LIMA, Carlos de. **A Festa do Divino Espírito Santo em Alcântara (Maranhão)**. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória/Grupo de Trabalho de Alcântara, 1988.

### *3-Quem conta a história?*

É destinada ao 5º e 6º Anos, tendo como conteúdo memória e documento. As habilidades indicadas pela BNCC são:

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Esta sequência será desenvolvida em 4 etapas integradas:

I- Estudo e adequação da metodologia da História Oral no que se refere à construção do roteiro e preparo das entrevistas;

II- Apresentação dos conceitos básicos da História Oral que orientarão o trabalho e preparação conjunta dos roteiros das entrevistas e definição do perfil dos entrevistados. III- Realização de entrevistas e análises dos resultados.

IV- Divulgação dos resultados para a comunidade escolar.

Para esta proposta que tem como objeto o processo de implantação do CLA, serão definidos dois grupos alvos entre os quais devem ser selecionados os entrevistados: moradores que vivenciaram as relocações para as Agrovilas e funcionário da Aeronáutica no período da implantação. Com esse objetivo, o professor formará dois grupos de estudantes que selecionarão da comunidade as pessoas que estão no perfil para serem entrevistadas, considerando disponibilidade, acesso e recursos disponíveis.

Em decorrência das facilidades tecnológicas e com o consentimento do entrevistado, a entrevista poderá ser gravada em áudio ou em vídeo. Para esse momento, deverá ser utilizado

um roteiro com perguntas pré-definidas entre o professor e os estudantes, com questões elaboradas de acordo com o grupo do entrevistado.

No momento da entrevista, seja em áudio ou vídeo, deverá ser preenchida uma ficha com os dados pessoais do entrevistado. Deve-se informar aos entrevistados as etapas da atividade, bem como utilizar um nome fictício para aqueles que se sentirem constrangidos com a divulgação do verdadeiro.

Com as gravações prontas, os estudantes deverão transcrever para o papel tudo que foi dito nas gravações. Esta atividade é extensa, devendo por isso o roteiro das entrevistas ser enxuto.

Findadas as etapas, deverá ser reservado um momento para as análises dos resultados enfatizando-se para os alunos que o fazer histórico é construído a partir de contraposição de versões que são identificadas por meio de fontes históricas e organizadas no texto por meio de metodologia adequada.

Sugere-se que os resultados sejam expostos à comunidade escolar por meio de cartazes ou pequenos seminários apresentados pelos alunos. Deve-se apresentar o resultado final da pesquisa aos entrevistados.

### **Questão norteadora:**

A história da implantação do CLA relaciona-se com a luta por reconhecimento e acesso à terra das populações rurais e comunidades quilombolas de Alcântara. Neste sentido, as memórias pessoais e coletivas podem explicitar e confrontar aspectos do passado diante da homogeneização de um discurso oficial que justifica a expansão e permanência do projeto espacial brasileiro.

Esta proposta correlaciona-se ao conteúdo de História através das Unidades temáticas indicadas pela BNCC *Registros da história: linguagens e culturas 5º ano e História: tempo, espaço e formas de registros 6º ano*. A entrevista compreendida “[...] não como fonte para um produto posterior e final da pesquisa, mas como momento fundante onde não só se colhe a história, mas onde se vive a memória e se cria um acontecimento que também faz história” (VEN et al, 1996, p. 65), permitirá reflexões sobre o passado e confrontos com outras fontes e discursos. Para os estudantes esta experiência com a produção do material proporcionará a valorização da tradição oral, a preservação da memória e da experiência humana.

A Leitura complementar sugerida ao professor para este tema é MORAES, Marieta & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

#### *4-farinha: identidade e cultura do Maranhão*

É destinada ao 6º e 7º anos, tendo como conteúdo produção e fabricação de farinha no Maranhão. De acordo com a BNCC, as habilidades a serem desenvolvidas são:

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

Nesta sequência as atividades serão desenvolvidas a partir de três módulos integrados:

Módulo I-Leitura dirigida do texto *Samucangaua: identidade, produção de alimentos e cultura alimentar* disponível na obra *Fome de Farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara* e aplicação de atividades relacionadas tema;

Módulo II- Análise de tabelas com dados sobre a produção de mandioca;

Módulo III- exibição do vídeo e debate sobre a música *Farinha*, interpretada por Djavan.

#### **Objetivos:**

- Identificar os processos da produção de farinha em Samucangaua;
- Analisar tabelas com dados sobre o desempenho da cultura da mandioca nas regiões brasileiras e no Maranhão.
- Relacionar aspectos da cultura alimentar nacional e realidade local.
- Desenvolver autonomia e responsabilidade com o processo de aprendizagem.

#### **Questão norteadora:**

As alterações na configuração agrária de Alcântara após o decreto de desapropriação e instalação do CLA, refletiram nas atividades de pesca, extrativismo e produção de alimentos. A desestruturação no modo de vida dos moradores dos povoados que foram relocados acarretou uma situação de insegurança alimentar, reduzindo os ecossistemas e afetando a produção do alimento mais consumido pelos maranhenses: a farinha de mandioca.

A atividade pedagógica apresentada insere-se nos conteúdos das unidades temáticas *Trabalho e formas de organização social e cultural-6º ano* e *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias-7º ano* os quais relacionam-se aos estudos como os de Coelho (2017), Sá (2007), Andrade e Souza Filho (2006), que apresentam um panorama do impacto na produção agrícola e equilíbrio alimentar das famílias que foram relocadas e das que estão dentro da área de desapropriação. A complexidade dos sistemas

produtores e econômicos é demonstrada em razão da interligação dos povoados, do tipo de agricultura praticada e acesso direto ao mar. A transformação de um “sistema de uso comum dos recursos da natureza em sistema parcelar”, desestabilizou o suprimento de alimentos e a reprodução social das famílias, que eram 13 na Ponta Seca antiga e passaram a ser 21 na Agrovila (MORAES; SOUZA FILHO, 2006, p. 250).

A Leitura complementar sugerida é:

ANDRADE, Maristela de Paula; SOUZA FILHO, Benedito (Orgs.). **Fome de Farinha:** deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara. São Luís: EDUFMA, 2006.

### *5-Alcântara um espaço em disputa*

É destinada ao 8º e 9º anos, tendo como conteúdo grupos étnico e territórios. As habilidades indicadas pela BNCC são:

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

As atividades serão desenvolvidas a partir de dois módulos integrados:

Modulo I - exibição e debate do vídeo documentário *Terras de Quilombo: uma dívida histórica*, sobre a situação territorial de Alcântara;

Modulo II- Leitura dirigida de um texto selecionado da obra de Mundinha Araújo intitulada *Breve memória das comunidades de Alcântara*.

#### **Objetivos:**

- Analisar por meio dos vídeos e da produção acadêmica os as permanências e alterações no modo de vida das populações remanejadas pelo CLA, bem como discutir o impacto dessas transformações.

Nessa estrutura central, incluímos glossários com significados de palavras selecionadas dos textos, consideradas estranhas ao vocabulário dos alunos, tabelas, músicas e documentários. Pretendemos colocar em evidência diferentes sujeitos históricos através das reflexões estimuladas pelas variadas fontes no material pedagógicos. Isso provoca o exercício da descoberta e da autonomia do aluno, a capacidade de pensar historicamente, descrever, interpretar, comparar, relacionar, o desenvolvimento de uma educação relacionada à percepção do mundo em suas diferenças.

Findando as etapas de cada módulo, as avaliações deverão ser feitas a partir das produções escritas apresentadas, bem como no processo de cada atividade considerando-se o desenvolvimento individual e participação de cada aluno. Após a correção dos textos, o resultado final de cada módulo deverá ser discutido em sala, para que seja feita uma autoavaliação da atuação e aprendizado de cada aluno no decorrer do processo.

**Questão norteadora:**

A Constituição de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, assegurou o reconhecimento do direito dos remanescentes de quilombos à propriedade dos territórios que estivessem ocupando, devendo o Estado emitir os títulos. Grande parte do município de Alcântara é reconhecida como área de remanescentes de quilombos, contudo ainda não tiveram acesso à titularidade de suas terras.

As unidades temáticas da BNCC, *O Brasil no século XIX- 8º ano* e *A história recente- 9º ano* mobilizam nos conteúdos que serão desenvolvidos nesta proposta de atividades.

A possibilidade de expansão do CLA visando o lançamento de foguetes para outros países, reacende a expectativa de nova expropriação territorial que envolverá os povoados Brito, Baracatiua, Mamuna e pequenos povoados adjacentes. A inclusão de estudos sobre a desapropriação da década de 1980, as relocações e seus efeitos negativos para os povoados contribuirá com o debate sobre a validade de outra desestruturação para atender os projetos do governo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação de grandes projetos no Maranhão é objeto de debate e análises por estudiosos de várias áreas. Seus impactos reverberam amplamente na sociedade local e nacional. Do ponto de vista oficial o caso particular do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), apresenta características desafiadoras, pois envolve uma gama de variados interesses que ultrapassam o contexto local e expressam projetos e impasses geopolíticos relacionados ao desenvolvimento da tecnologia espacial no Brasil e intervenções internacionais, particularmente, dos Estados Unidos.

No âmbito local, pode-se observar os efeitos da implementação de projetos dessa envergadura que envolvem a intransigência do Estado brasileiro na sua relação com comunidades vulneráveis em vários níveis e que, por isso, tiveram sua vida afetada profundamente nos aspectos econômicos e culturais.

Este trabalho procurou ressaltar a importância desse tema na pesquisa e no ensino de História como forma de incentivar a reflexão crítica sobre os impactos econômicos, sociais e culturais da implantação do CLA em Alcântara, pautando-nos num diálogo interdisciplinar com outros campos do conhecimento.

Ressalvou-se que a História, como disciplina escolar, e os currículos a ela relacionados estão organizados em função das expectativas e das dinâmicas das políticas educacionais governamentais, atualmente expressas na BNCC e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão. Portanto, foi a partir das expectativas expressas nesses documentos que examinamos os livros do Ensino fundamental adotados nas escolas de Alcântara e constatamos lacunas que demonstram a possibilidade da abordagem do tema desta pesquisa.

Por conseguinte, mediante a leitura e interpretação das fontes consultadas foi esmiuçada a historicização do projeto espacial brasileiro que deu origem ao CLA, buscou-se apresentar a relevância política, científica e geopolítica do empreendimento que tomou a cidade de Alcântara como local privilegiado para sua realização. Em contrapartida, debruçamo-nos nas diversificadas e interessantes análises elaboradas pelos principais cientistas sociais maranhenses para estabelecer o contraponto que mesclou relatos minuciosos sobre o cotidiano e as práticas culturais afetadas pelo empreendimento federal e a forma como as comunidades organizaram-se para negociar e resistir.

Dito isto, o que se buscou ratificar nesse estudo foi a relevância da História local, em particular da cidade de Alcântara, para o trabalho em sala de aula. Assim sendo, a partir da pesquisa, análise e discussão histórica foi elaborado uma proposta pedagógica *Tapuitapera na rota dos foguetes: Sequências Didáticas sobre Alcântara para o Ensino Fundamental de*

*História*, apresenta temáticas orientadas pelo objetivo de criar condições para a formação da consciência histórica de estudantes maranhenses e brasileiros em torno de um acontecimento que transformou a cidade de Alcântara e é um marco na história do Brasil. Neste sentido, as sequências didáticas propostas representam a concretização de uma possibilidade, dentro de um universo vasto de propostas pedagógicas que poderiam e porque não, ainda poderão ser formuladas para abordar um tema tão profícuo.

Sendo a escola um espaço de construção para o respeito às diversidades e a História a disciplina que permite ampliar o diálogo com a alteridade, entendemos que temas relacionados a estrutura de poder e disputa territorial, devem ter visibilidade para que expropriações e ataques a comunidades tradicionais sejam debatidos desde o ensino fundamental. O respeito aos direitos humanos e a dignidade social pressupõe um aprendizado que precisa ser estimulado desde os primeiros anos da escolarização.

## REFERÊNCIAS

### 1. Fontes ou documentação

#### A) Atas, Avisos Governamentais e Protocolos

BRASIL. **Aviso Ministerial n. 007/Gm4/C-003 de 27 agosto de 1979. Ao Governador do estado do Maranhão.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Portaria n. C-012/GM3 de 01 abr. 1982.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Livro histórico do CLA, 1998.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Censo demográfico 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM.

BRASIL. **Convênio de cooperação entre o Ministério da Aeronáutica e o Estado do Maranhão para a desapropriação e discriminação das áreas de terras destinadas à implantação do CLA.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Protocolo de cooperação que firmam o Ministério da Aeronáutica, Estado do Maranhão e o Município de Alcântara, para implantação do CEA.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Ata da primeira reunião para a elaboração do Projeto de Relocação das Populações da área de Segurança do Centro de Lançamento de Alcântara, 27 jul. 1983.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

#### B) Legislação

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ve rsaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf) Acesso em: 05 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.352 de 04 novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

BRASIL. Decreto n. 51.133 de 03 ago. 1961, cria o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Estudos Espaciais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 ago., 1961. Seção 1, p. 7049. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51133-3-agosto-1961-390741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de março de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC, 2014.

BRASIL. ICA 30-4, Movimentação de pessoal militar, aprovada através da portaria COMGEP n. 1614/DPM, de 04 dez. 2014. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450896/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_ICA%20304%20dez%202014%20%20Movimentao%20de%20Pessoal%20Militar.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/450896/RESPOSTA_PEDIDO_ICA%20304%20dez%202014%20%20Movimentao%20de%20Pessoal%20Militar.pdf) Acesso em 29 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024 de 20 dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera os dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 ago.1971. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=548920&id=14334014&idBinario=15714604&mime=application/rtf> Acesso em: 03 de julho 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 40, de 26 julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo - para as escolas do campo. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: 13 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 57.654, de 20 janeiro de 1966**. Regulamenta a Lei do Serviço Militar. Disponíveis em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57654-20-janeiro-1966-398253-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.332 de 08 dezembro 1994**. Aprova a atualização da Política de Desenvolvimento das Atividades Espaciais - PNDAE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d1332.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d1332.htm). Acesso em: 08 de abril de 2018.

BRASIL. **Decreto presidencial n. 92.571 de 18 abril de 1986**. Dispõe sobre o disciplinamento de terras federais incluídos na área afetada no Centro de Lançamento de Alcântara - CLA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92571-18-abril-1986-443106-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 29 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto presidencial s/n, de 08 ago. 1981**. Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

BRASIL. **Lei n. 5727 de 04 novembro de 1971**. Dispõe sobre o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento para o período de 1972 a 1974. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/322>. Acesso em: 30 de março de 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.854, de 10 de fevereiro de 1994.** Cria, com natureza civil, a Agência Espacial Brasileira - AEB - e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8854.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8854.htm). Acesso em: 06 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016 - educação no campo Ensino fundamental - anos iniciais.** Brasília: MEC-SECADI, 2016. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2016: guia digital.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica - *SEB*. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/pnld-2016>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

Maranhão (Estado). **Decreto Estadual n. 7820 de 12 setembro de 1980.** Documento do arquivo da Seção de Comunicação Social do CLA.

### C) Material Didático

ARTACHO, Margarete et al. **Coleção Porta aberta: Ciências Humanas e da Natureza. História. 1º, 2º e 3º anos.** São Paulo: FTD, 2014.

CALAINHO, Daniela Buono et al. **Coleção História. 6º ao 9º ano.** São Paulo: Saraiva, 2015.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo, *et al.* **Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo. Letramento e Alfabetização, Geografia e História. 1º, 2º e 3º anos.** São Paulo: FTD, 2014.

\_\_\_\_\_. **Coleção Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo. Língua Portuguesa, Geografia e História. 4º e 5º anos.** São Paulo: FTD, 2014.

DIAS, Adriana et al. **Coleção Vontade de Saber História. 6º ao 9º ano.** São Paulo: FTD, 2015

HIPÓLIDE, Marcia Christina; GASPAR, Mirian. **Tempo de Aprender - Região Norte - História, Geografia, Arte e Cultura. 4º e 5º anos.** São Paulo: Editora IBEP, 2014.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza et al. **Coleção Campo Aberto: Língua Portuguesa, Geografia e História. 4º e 5º anos.** São Paulo: Editora Global, 2014.

THADEI, Jordana Lima de Moura et al. **Coleção Campo Aberto: Letramento e Alfabetização, Geografia e História. 1º, 2º e 3º anos.** São Paulo: Editora Global, 2014.

VIANA, Maria; SAMPAIO, Francisco Coelho. **Estado do Maranhão. 4º ou 5º ano.** São Paulo: Scipione, 2014.

## 2. Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 107-118.

ALAMINO, Aparecido Camazano. **Centro de lançamento de Alcântara para o futuro**. Rio de Janeiro: Adler Ed, 2014.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico**. Brasília: MMA, 2006.

\_\_\_\_\_. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. **Brasil rural em debate: coletânea de artigos**. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010 p. 104-126.

\_\_\_\_\_. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. **Brasil rural em debate: coletânea de artigos**. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010 p. 137-211.

ANDRADE, Maristela de Paula. Expropriação de grupos étnicos, crise ecológica e (in)segurança alimentar: problematizando as noções de fome e pobreza. **Revista Pós-Ciências Sociais**. São Luís, v. 2, n. 4, p. 37-60, jul./dez., 2005.

ANDRADE, Maristela de Paula. Atingidos e quilombolas: Disputa territorial, modalidades e resistência e dinâmicas de mediação em Alcântara. In: LACERDA, Paula (Org.). **Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e por educação**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014, p. 147-192.

ANDRADE, Maristela de Paula.; FILHO, Benedito Souza. Patrimônio imaterial de quilombolas-limites da metodologia de inventário de referências culturais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 74-99, jul/dez., 2012 .

ANDRADE, Maristela de Paula; SOUZA FILHO, Benedito (Orgs.). **Fome de Farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara**. São Luís: EDUFMA, 2006.

ARAÚJO, Mundinha. **Breve história das comunidades de Alcântara**. São Luís: SIOGE, 1990

BACKO, B. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi**. v.5, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BARBOSA, Zulene Muniz; et. al. O Global e o Regional: contradições entre os grandes empreendimentos e as desigualdades sociais no Maranhão. In: **O GLOBAL E O**

**REGIONAL:** grandes projetos desigualdades regionais e lutas sociais no Maranhão. São Luís: EdUFMA, Jornada de políticas públicas, 2011.

\_\_\_\_\_. As “temporalidades” da política no Maranhão. Lutas sociais: Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS), São Paulo, v I, nº 09/10, p.19-26, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18970>

\_\_\_\_\_. A rota dos grandes projetos no maranhão: a dinâmica entre o local, o regional e o transnacional. In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”. 10 a 13/09/2013. Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro” GEPAL, 2013 p. 38-46 Disponível em [http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4\\_zulene\\_e\\_desni\\_GIV.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4_zulene_e_desni_GIV.pdf) 28/04/2018

BARBOSA, Viviane de Oliveira. O direito à terra é também direito ao extrativismo: conflitos, construção de identidades e mobilização no maranhão da segunda metade do século XX. In: IV Encontro Estadual de História - ANPUH-BA História: sujeitos, saberes e práticas. 29 de Julho a 1º de Agosto de 2008. Em Vitória da Conquista - BA. Anais do IV Encontro Estadual de História - ANPUH-BA História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Vitória da Conquista: ANPUH-BA, 2008. P. 01-10 Disponível em [http://www.uesb.br/anpuhba/anais\\_eletronicos/Viviane%20de%20Oliveira%20Barbosa.pdf](http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Viviane%20de%20Oliveira%20Barbosa.pdf) 20/04/2018

BARRETO JR, Ivo Matos. Alcântara. In: FUMPM; IPHAN. **São Luís, ilha do maranhão e Alcântara:** guia de arquitetura e paisagem. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alcântara, Cidade Monumento. Minha Casa é Patrimônio Nacional:** manual de preservação. São Luís: Superintendência do IPHAN/MA, 2009.

BARROS. José Costa D’ Assunção. A escola dos annales: considerações sobre a história do movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4, n. 8. UFGD, Dourados, Jul./dez., p. 1-29, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Usos didáticos de Documentos. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 325-350.

BORGES, Nilson. A doutrina de segurança nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Neves. **O Brasil Republicano: o tempo das ditaduras.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Desafios do Programa Espacial Brasileiro.** Brasília: SAE, 2011.

BRASIL. **Programa nacional de atividades espaciais:** PNAE - Agência Espacial Brasileira. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2005.

CARDOSO, Maria Suely Dias. **Só vivo da pesca: estratégias de reprodução de famílias camponesas no meio urbano entre Alcântara e São Luís.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) –Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFMA, São Luís, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica:** Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COELHO, Leonardo Oliveira da Silva. Terras de Sustança: resistência quilombola e estratégias de reapropriação de território em Alcântara. São Luís: EDUFMA, 2017.

COSTA FILHO, Edmilson de Jesus. **A política científica e tecnológica no setor aeroespacial brasileiro: da institucionalização das atividades ao fim da gestão militar - uma análise do período 1961-1993.** Campinas: UNICAMP, 2000.

COSTA, Wagner Cabral da. A raposa e o canguru: crises políticas e estratégia periférica no Maranhão (1945/1970). In: COSTA, Wagner Cabral da (Org.). **História do Maranhão: novos estudos.** São Luís: EDUFMA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sob o signo da morte:** o poder oligárquico de Victorino a Sarney. São Luís: EDUFMA, 2006.

ESCADA, Paulo Augusto Sobral. **Origem, institucionalização e desenvolvimento das atividades espaciais brasileiras (1940-1980).** Campinas, UNICAMP, 2005.

EVERTON, Elizia G. Oliveira et al. Diretrizes, formação docente e universidade: desencontro de caminhos. In: MELO, Maria Alice; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Licenciatura: métodos e práticas em diálogos.** São Luís: EDUFMA, 2012.

FERNANDES, Ananda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. **Antíteses**, v. 2, n. 4, jul./dez., 2009, p. 831-856. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> em 29/03/2018 Acesso em: 06 de junho de 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** Campinas, Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LCT, 1989

GIANNAZI, Carlos. **A Doutrina de Segurança nacional e o “milagre econômico” (1969/1973)**. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: O reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. IN: MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 175 - 198.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS [et al]: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história: conceitos temáticas e cidadania**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDONÇA, Sônia Regina de; FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente: 1964 - 1992**. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out, 2003.

MONTENEGRO FILHO, Casimiro. **Casimiro Montenegro Filho (Depoimento,1988)**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 41 p.

MOTTA, Adalton Gouveia. **Esboço histórico da pesquisa espacial no brasil**. São José dos Campos: INPE, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n. 25, p. 143-162, set./ago., 1993.

\_\_\_\_\_. Estudos sociais no primeiro grau. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 37, p. jan./mar. 1998.

NAPOLITANO, Marcos. 1964:História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Mônica Elizabeth Rocha de. A política de compras do Programa Espacial Brasileiro como instrumento de capacitação industrial. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Tecnologia Espaciais/Gerenciamento de sistemas Espaciais) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Tecnologia Espaciais/Gerenciamento de sistemas Espaciais. São José dos Campos: INPE, 2014.

PEREIRA JUNIOR, Davi. **Nova Cartografia Social da Amazônia: a luta dos quilombolas pelo título definitivo: oficinas de consulta**. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leonardo (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

PFLUERGER, Grete. De Tapuitapera a Villa D'Alcântara: composição urbana e arquitetônica de Alcântara no Maranhão. 2002. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano, Pernambuco, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em História. São Paulo: Paz e terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **História e Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**. Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852> Acesso em: 28 de mar. de 2018.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

RÜSSEN, Jor. Razão Histórica: **Teoria da História, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Didática-funções do saber histórico. In: MARTNS, Estevan Rezende. **História viva: teoria da História formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SÁ, Laís Mourão. **O pão da terra: propriedade comunal e campesinato livre na Baixada Ocidental maranhense**. São Luís: EDUFMA, 2007.

SANT'ANA JUNIOR, Horacio Antunes de. Trajano: a difícil relação entre projetos espaciais, definição de território e manejo de recursos naturais. In: ANDRADE, Maristela de Paula; SOUZA FILHO, Benedito (Orgs.). **Fome de Farinha: deslocamento compulsório e insegurança alimentar em Alcântara**. São Luís: EDUFMA, 2006. p. 145-178.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p.187-197.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Adriana Monteiro da. **CLA, uma via de mão-dupla: um estudo sobre a implantação do Centro de Lançamento de Alcântara**. Monografia (Licenciatura Plena em História)- Curso de História, UFMA, São Luís, 2002.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimaraes. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOARES. José Rômulo. Atualidade dos fundamentos da escola nova na educação brasileira. **Revista Educação em debate**. ano 26, v. 1, n. 47, p. 26-33, 2004.

SOUZA FILHO, Benedito. **Os Novos Capitães do Mato: conflitos e disputa territorial em Alcântara**. São Luís: EDUFMA, 2013.

CARDOSO, Maria Suely Dias. Só vivo da pesca: estratégias de reprodução de famílias camponesas no meio urbano entre Alcântara e São Luís. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Centro de Ciências Humanas, UFMA, São Luís, 2008.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: MORAES, Marieta & AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 77

VAINFAS, Ronaldo. História Cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**. Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/download/15676/10417>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VEN, Le Marie Michel et al. História Oral de vida: o instante da entrevista. **Varia História**. Belo Horizonte; FAFICH UFMG, nº 16, set 1996. p. 57-66.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.  
\_\_\_\_\_. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto alegre: Artmed, 1999.