



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

THAYLLON MONTEIRO VELÔSO

**A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-
metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental
no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA**

São Luís

2024

THAYLLON MONTEIRO VELÔSO

A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve

São Luís

2024

Imagem da Capa: monumento da cidade: um tropeiro montado em uma mula e os leões ao redor. Construída em 2007 e modificada em 2022.

Fonte: Fotografia e arquivo pessoal do pesquisador (2023).

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Velôso, Thayllon Monteiro.

A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-
metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do
Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em
Pedro do Rosário-MA / Thayllon Monteiro Velôso. - 2024.
234 f.

Orientador(a): Fernana Rodrigues Galve.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Currículo. 2. Didática. 3. Ensino de História.
4. História Local. I. Galve, Fernanda Rodrigues. II. Título.

THAYLLON MONTEIRO VELÔSO

A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório e conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve

Aprovado em: 12/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve (Orientadora)

Doutora em História (PPGEEB)

Profa. Dra. Antônio Da Silva Mota (1ª Examinadora)

Doutora em História (PPGEEB)

Profa. Dra. Soraia Sales Dornelles (2ª Examinadora)

Doutora em História Social (PPGHIS-UFMA)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (1ª Suplente Interna)

Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof. Dr. Josenildo De Jesus Pereira (2ª Suplente Externo)

Doutor em História (PPGHIS-UFMA)

Dedico aos meus bisavós Inês Monteiro Privado e Albertino Ribeiro Privado, que infelizmente não se encontram mais neste plano terrestre, mas sempre felizes ficavam com minhas conquistas e me contaram boas histórias; também ao meu filho José Carlos Martins Da Silva, a quem muito amo e tenho orgulho; aos meus pais, Nelson Velôso, Francisca do Rosário Monteiro, e ao meu irmão, Thallysson Monteiro Velôso, por me apoiarem ao longo dos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecimentos, diante disso, agradeço primeiramente a Deus, o grande autor da vida, por ter me permitido chegar até aqui, ter me dado forças mesmo diante dos desafios que a vida estabeleceu, ter colocado pessoas extraordinárias que me ajudaram constantemente ao longo dessa minha jornada, seja me ensinando as coisas, seja me dando apoio e coragem para seguir em frente.

Agradeço a minha família, em especial os mais próximos, minha mãe Francisca do Rosário Monteiro e meu pai Nelson Veloso, a quem devo toda minha formação, tanto profissional quanto humana; ao meu filho José Carlos Martins Da Silva, por quem tenho enorme amor e que é um dos meus motivos diários para seguir em frente nos estudos e trabalhos; a minha tia e mãe de coração, Fabiana De Fátima Monteiro Sousa, que sempre feliz está nas minhas conquistas; ao meu irmão Thallysson Monteiro Veloso; meu primo/irmão Fabrício Monteiro e meus irmãos de coração: Thiago Pinto Rabelo, Mariana Pinto Rabelo; a minha bisavó, que infelizmente não chegou a me ver formado, nem cursando o mestrado, mas que sempre feliz ficava quando me via estudando. A minha companheira Sônia Maria Sousa Moraes, que me incentiva a sempre buscar mais o saber. Ao meu grande amigo Carlos Eduardo Sousa Da Silva, que sempre me ajudou e apoiou com conselhos, orações e ensinamentos de vida desde o período da graduação em História.

Aos meus colegas de profissão e trabalho da escola Tobias Freitas, aos meus antigos alunos da mesma escola, sou grato por ter aprendido muito com eles, pois, nós professores, também aprendemos com nosso alunos; aos funcionários e alunos da escola municipal Pedro Cunha Mendes, que me receberam para o desenvolvimento deste trabalho de uma forma ímpar; agradeço à Prefeitura e Secretaria de Educação de Pedro do Rosário, que possibilitaram a minha licença para este mestrado; agradecer aos entrevistados que, sob forma de anonimato e de bom grado, pacientemente enriqueceram o meu trabalho com suas respectivas respostas, ideias e problemáticas nas entrevistas; agradeço a Bruno Moretti Falcão Mendes, que com grande maestria e paciência me ajuda nas leituras e revisões da minha escrita, além de sugerir sempre boas ideias e problematizações para o desenvolvimento textual.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve, que pacientemente me orienta e aconselha no desenvolvimento deste trabalho, nunca se

recusando a ouvir-me e sempre com boas ideias e orientações. A toda PPGEEB-UFMA, em especial aos professores: Dra. Antônia da Silva Mota, que também foi minha professora de algumas cadeiras da graduação e sempre ouviu minhas ideias e também me ensinou e incentivou a não parar de estudar, tenho muito orgulho de ter sido seu aluno; ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e à Profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, que além de me ensinarem no Programa de Pós-Graduação, também me apoiaram no meu momento da adversidade na saúde; à Profa. Dra. Maria José Albuquerque, que além de ministrar a disciplina Currículo, Sociedade e Cultura, ensinou com maestria, alegria, humildade e humanidade ímpar. Aproveitei cada momento das aulas e conversas e busquei trazer os ensinamentos para este trabalho.

Agradeço também aos meus colegas de turma da PPGGEB-UFMA que me apoiaram nos momentos da dificuldade e compreenderam os momentos das minhas ausências. Agradeço à Banca de Pré-Qualificação e agora, de Qualificação, pelas orientações para que este trabalho se desenvolva da melhor forma possível. Aos meus professores de Graduação e Mestrado, pela aprendizagem e apoio; à Universidade Federal do Maranhão, instituição pela qual tenho enorme orgulho de pertencer e receber uma boa formação profissional e social.

“Qual a ave vagueia longe do seu ninho, tal é o homem que anda vagueando longe do seu lugar” (Provérbios 27; 8).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo abordar analiticamente o ensino de História a partir da História Local, como conteúdo e metodologia de ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, analisamos os documentos e bases curriculares, suas afirmações e considerações acerca da História Local. Todavia, sobre este ponto-chave, observamos como pressuposto inicial que o ensino de História Local está mais direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, refletimos como tratar o ensino de História Local para os anos finais diante de uma Base Comum Curricular (Brasil, 2017) e DTCMA (Maranhão, 2017). Tais documentos tratam do ensino de História e até consideram o ensino de História Local, mas pouco dizem em relação à forma de ensinar essa História, na medida em que os próprios livros didáticos que são produzidos em outras regiões não direcionam as atividades articulando com esse modelo de ensino local. Com isso, produzimos um *produto* educacional, um Caderno Temático: História Local de Pedro do Rosário; a partir das memórias orais dos entrevistados e fontes documentais escritas (como a lei de emancipação do município e site do IBGE), com propostas de atividades para o ensino de História. Esta pesquisa está organizada em 4 partes: na primeira, tratamos dos aspectos curriculares do ensino de História e da História Local; na segunda, tratamos dos aspectos didático-metodológicos do ensino de História Local; na terceira, damos efetividade à pesquisa desenvolvida na escola municipal Pedro Cunha Mendes. Assim, abordamos um pouco a cidade de Pedro do Rosário, na qual a escola está localizada, bem como a escola e sua organização, e o ensino de História nesse ambiente educacional. Em suma, esta dissertação tem sua considerável importância à medida em que se propõe, a partir de uma revisão na literatura sobre a temática do ensino de História Local e problematização das bases e currículos de História, a desenvolver práticas de ensino de História que aproximem os conteúdos curriculares à realidade local, cultural e social dos alunos. As principais fontes bibliográficas são: Barros (2013), Bergmann (1990), Bittencourt (2003), Cerri (2011), Freire (1997), Gonçalves (2007), Goodson (1995), Libâneo (1994), Tardif (2014), Vygotsky (1989).

Palavras-chave: Ensino de História; História Local; Currículo; Didática.

ABSTRACT

This research aims to critically address the teaching of History from Local History as content and teaching methodology for the final grades of elementary school. In this aspect, here we intend to analyze the documents and curricular bases and what they affirm or consider about Local History. However, on this main point, it is observed as an initial assumption that the teaching of Local History is more directed to the early grades of elementary school. With this, we launched the problem: how to treat the teaching of Local History for the final grades before a BNCC (2017) and DTCMA (2019). that deal with the teaching of History and even consider the teaching of Local History, but say little about the way to teach this History, to the extent that the textbooks themselves that are produced in other regions are not directed to activities articulated with this teaching model. With this in mind, we will try to produce the educational Thematic Notebook: Local History of Pedro do Rosario from the oral memories of the interviewees, and written documentary sources (such as the law of emancipation of the municipality and the IBGE website), with proposals for activities for the teaching of History. This research is developed in 4 parts: in the first, we deal with the curricular aspects of the teaching of History and Local History; in the second, we deal with the didactic-methodological aspects of the teaching of Local History; in the third, of the research developed at the Pedro Cunha Mendes School. Thus, we will address a little the city of Pedro do Rosario, in which the school is located, as well as the school and its organization, and the teaching of History in this educational environment. In short, this dissertation has its relevance in that it proposes, from a review in the literature on the theme of the teaching of Local History and problematization of the bases and curricula of History, to develop practices of History teaching that bring the curricular contents closer to the local, cultural and social reality of the students. The main bibliographic sources: Barros (2013); Bergmann (1990); Bittencourt (2003); Cerri (2011); Freire (1997); Goncalves (2007); Goodson (1995); Lebanon (1994); Tardif (2014); Vygotsky (1989).

Keywords: history teaching; local history; curriculum; teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Demonstração da estrutura do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)	64
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Análise da questão 1 "*você conhece a história de Pedro do Rosário?*"

.....164

Gráfico 2- Análise da questão dos alunos que conheciam ou não sobre a História Local de Pedro do Rosário - Dados obtidos a partir da resposta da primeira questão da atividade diagnóstica 6º ano F - Vespertino164

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Monumento de Pedro do Rosário	107
Imagem 2- Cerimônia do Bumba Meu Boi no quilombo Imbiral.....	108
Imagem 3- Levantamento do mastro no festejo de Santa Teresa	109
Imagem 4- Festejo de Santa Teresa	110
Imagem 5- Reza à Santa Teresa.....	111
Imagem 6- Reza da Salva do Espírito Santo	112
Imagem 7- Reza Bendita de Santa Bárbara	112
Imagem 8- Reza do Bendito de São Raimundo.....	113
Imagem 9- Bois e cazumba	114
Imagem 10- As caretas.....	115
Imagem 11- Tocadores de tambor.....	115
Imagem 12- Brincantes de Bumba-meu-boi	116
Imagem 13-Mural de boas-vindas da escola	119
Imagem 14- Frente do Centro Educacional Pedro Cunha	124
Imagem 15- Cinema na escola	125
Imagem 16-Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	126
Imagem 17- Estrutura do livro.....	143
Imagem 18- Sumário do livro didático.....	143
Imagem 19- Continuação do sumário do livro didático	143
Imagem 20- Questão indígena tratada no livro didático.....	146
Imagem 21- Páginas que tratam da história grega	147
Imagem 22- Atividade interdisciplinar	148
Imagem 23- Leitura sobre o papel da mulher na Grécia antiga.....	148
Imagem 24- Aplicabilidade do produto no dia 24 de outubro de 2023.....	160
Imagem 25- Alunos resolvendo a tarefa	160
Imagem 26- Conversa sobre a cidade Pedro do Rosário	161
Imagem 27- Atividade diagnóstica.....	161
Imagem 28- Atividade diagnóstica.....	162
Imagem 29- Respostas dos discentes.....	162
Imagem 30- Resposta da aluna do 6º ano matutino	163
Imagem 31- 9 tipos de inteligências múltiplas pensados por Gardner.....	166
Imagem 32- Produção artística dos alunos.....	166
Imagem 33- Pinturas feitas pelos alunos.....	167

Imagem 34- Pinturas sobre a cidade de Pedro do Rosário	167
Imagem 35- Desenho da escola	168
Imagem 36- Desenhos representando o povo e a entrada da cidade de Pedro do Rosário	168
Imagem 37- Imagem representando o povo de Pedro do Rosário	169
Imagem 38- Atividade diagnóstica para o 6º ano do turno vespertino	170
Imagem 39- Respostas do aluno do 6º ano 7 referente ao diagnóstico.....	171
Imagem 40- Resposta de uma aluna do 6º A matutino	171
Imagem 41- Resposta de uma aluna do 6º A - matutino	172
Imagem 42- Resposta de uma aluna do 6º A	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Objetos de conhecimento e habilidades na BNCC (2017).....	60
Quadro 2- Das comunidades quilombolas em Pedro do Rosário	108
Quadro 3- Descrição dos entrevistados.....	119
Quadro 4- Educação Especial (AEE).....	125

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense: Para Educação Infantil e o Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IMESC	Instituto Maranhense de Estudo Socioeconômico e Cartográfico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica
SEDUC-MA	Secretaria de Educação do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	31
2	HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO.....	41
2.1	Historiografia da História Local e seu debate conceitual	41
2.2	Conceito e História do Currículo.....	48
2.3	O ensino de História nos Parâmetros Curriculares	51
2.4	O ensino de História Local e suas práticas nos Anos Finais do Fundamental nos padrões dos PCNs, BNCC E DCTMA	55
3	O ENSINO DE HISTÓRIA: entre a Didática Geral e a Didática da História	69
3.1	Os caminhos recentes da Didática e as tendências pedagógicas libertadoras e histórico-crítica dialogando com a Neuro-Educação	69
3.2	O ensino de História na reflexão didática	77
3.3	O ensino de História e a construção das Identidades	83
3.4	O saber histórico e o ensino de História.....	87
3.5	Os procedimentos metodológicos do ensino de História Local	96
4	OS CAMINHOS DA PESQUISA: A CIDADE, A ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA	100
4.1	Conhecendo o município de Pedro do Rosário e o centro educacional Pedro Cunha Mendes	103
4.1.1	A Escola Pedro Cunha.....	117
4.2	Ensino de História Local: entre a formação para os professores e a obrigatoriedade curricular	149
5	APLICABILIDADE DO PRODUTO.....	159
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é caracterizada pela Globalização, Mundialização e Rede Tecnológica (Santos, 2006)¹, nas quais as trocas de comunicação e informação são rápidas e massificadas, o que incide diretamente na educação. O global se faz presente no dia a dia da escola, fenômeno tal que possibilita a circulação de informações e de conhecimento do mundo afora. E é a partir dessa conjuntura, portanto, que se propõe uma reflexão inicial: um discente do interior do Maranhão (tomando o estado como exemplo) se reconhece como sujeito inserido dentro desse contexto mais amplo? Com minha experiência de sala de aula e tendo conversas com os colegas de profissão no cotidiano da Educação Básica e articulando teoria e prática a partir de necessária análise de documentos curriculares e literatura sobre o tema, em muitos casos, a resposta é não. E aqui, não se trata de criticar totalmente o conhecimento macro, o global, mas, sim, uma perspectiva de debate que articule esse conhecimento ao “mundo” do aluno, isto é, uma inserção do espaço dos discentes ao contexto global – e também fazer o inverso. Em outras palavras, fala-se aqui de uma perspectiva que não conceba a universalidade e singularidade do particular como unilateralidades estanques, todavia como momentos do desdobramento da “vida do todo” (Hegel, 2005, p. 26), nos termos da lógica especulativa e dialética de Hegel.²

Para isso, no âmbito da dimensão ensino-aprendizagem para a disciplina de História, a História Local pode ser utilizada como um instrumento que dê efetividade à articulação entre os conhecimentos globais e os saberes locais dos discentes no interior do Maranhão, do município de Pedro do Rosário. Sobre a especificidade da História Local, segundo Barros (2013), é uma prática historiográfica que estuda um determinado ambiente ou espaço reduzido, focando nas suas questões internas, mas

¹ Milton Santos trata o conceito de Globalização associado à expansão e consolidação internacionalmente do sistema capitalista, proporcionado tanto pela rede de informação e transporte em massa, interligado pessoas e coisas. Mas que também segrega devido à separação entre os que possuem e os que não, capital. A respeito da Mundialização, o geógrafo coloca todos os espaços como mundiais. E por último, Rede Tecnológica se refere à interconexão entre os sistemas e os equipamentos tecnológicos com objetivo de partilhar informações e serviços.

² Nos apontamentos iniciais sobre a razão dialética e histórica da totalidade concreta, Hegel afirma no Prefácio da *Fenomenologia do Espírito*: “Com feito, a Coisa mesma não se esgota em seu *fim*, mas em sua *atualização*; nem o *resultado* é o *todo efetivo*, mas sim o resultado junto com o seu *vir-a-ser*. O fim para si é o universal sem vida, como a tendência é o mero impulso ainda carente de sua efetividade [...]”. Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução: Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 3. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

sem deixar de lado os aspectos externos e suas respectivas relações com os demais espaços e culturas.

Em razão desse aspecto, a História Local, vista a partir da perspectiva de Barros (2013), e a concepção de memória coletiva, vista substancialmente a partir do conceito de história e experiência coletiva em Walter Benjamin (1994, 2016), podem contribuir, metodologicamente, por parte dos discentes, para um olhar mais amplo, aprofundado e crítico acerca dos conteúdos da disciplina de História.

Nesse sentido, como a História Local trata do recorte preciso de um lugar formado e organizado por sujeitos que interagem entre si social, política, econômica e culturalmente, deixando ao longo do tempo vestígios de suas passagens, vivências e convivências nesse espaço, associá-la às fontes históricas documentais possibilita resgatar heranças materiais ou imateriais que servem de base para o desenvolvimento do conhecimento histórico (Pinsky, 2006). Além disso, a concepção de memória coletiva a partir de uma noção de experiência não cindida (a experiência reificada do indivíduo isolado), substancialmente coletiva, torna inteligível a importância da transmissão dos documentos de cultura (Benjamin, 1994, 2016; Gagnebin, 2013). Em resumo, a História com foco local no âmbito da interdisciplinaridade deve permitir o tornar-se consciente de sua especificidade histórica com a transmissão dos documentos de cultura, via relatos, oralidades e tradições locais.

A questão que se coloca é, a partir dos impasses, desafios e possibilidades para um direcionamento metodológico mais eficiente dos conteúdos da disciplina de História aos discentes do Ensino Fundamental de uma escola rural no interior do Estado do Maranhão, como articular a realidade histórico-educacional local à especificidade e singularidade dos saberes locais, com as diretrizes gerais apresentadas em componentes curriculares nacionais, matizadas em perspectivas globais.

Nesse contexto, essa realidade histórico-educacional é vivenciada sob o papel de docente na rede municipal de ensino de Pedro do Rosário-MA desde 2020, percebemos que há um distanciamento entre os objetos de estudo trabalhados na escola e a realidade do aluno, principalmente no que diz respeito ao seu espaço sociocultural local, em comunidade rural desse Município, no interior do Maranhão. Por exemplo, tratar de assuntos como a Grécia ou o Egito com alunos de uma comunidade do campo é complexo e desafiador, uma vez que se deve buscar criar

sentidos ou conexões para o contexto dos discentes, tendo em vista que, a princípio, o próprio educando não consegue formar uma relação entre essas temáticas e sua realidade imediata. Não só por questões geográficas e cronológicas (ambos os lugares estão distantes geograficamente, assim como suas histórias), mas porque não lhe são apresentados de forma mais clara e esmiuçada os elementos socioculturais que essas duas civilizações proporcionaram a nossa cultura ocidental, tais como: a ideia de Democracia (por parte dos gregos), a ideia dos ritos pós-morte (por parte dos egípcios), além das demais contribuições nas mais diversas áreas do saber, como a Filosofia, Ciência, Medicina, Astronomia e a própria História. Esse distanciamento também é observável nos livros didáticos, pois esses abordam a experiência e a vivência de variados povos, sociedades e períodos diversos, contudo não abordam de forma que possibilite aos alunos perceberem suas respectivas realidades nesses contextos e se perceberem enquanto sujeitos históricos (Gidalte, 2018). Todavia, o que se pretende nesta pesquisa não é deixar de abordar esses conhecimentos por serem desafiadores, mas, sim, encontrar formas de ensinar mais acessíveis à linguagem dos discentes e dar protagonismo às histórias, às experiências e às formações das suas comunidades. Assim, cria-se uma conexão entre o ensino de História apresentado na grade curricular e nos materiais didáticos e a História Local.

Nesta pesquisa, o conceito de comunidade é de extrema relevância. Portanto, algumas considerações são necessárias. Um dos propósitos básicos do ideal de comunidade é que nela os indivíduos encontram-se ligados, mantendo relação, pois na estrutura societária, a associação passa a reger a vida dos indivíduos com propósitos de aproximação. A visão de que o indivíduo justifica sua existência a partir da relação com os outros, na medida em que possuem interesses comuns, sugere que algo está sendo criado, e que, portanto, não é inerte à natureza do homem (Paiva, 2003, p. 84). Nessa perspectiva, “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (Santos, 1997, p. 273). Com isso, há uma relação divergente e convergente entre esses espaços, comunidades que se situam em um local definido, seja por recortes culturais, geográficos ou econômicos, mas que sofrem influência direta ou indireta da globalização, tornando-se lugares de disputas e resistências.

Desse modo, o interesse pela temática desta pesquisa se dá em razão da vivência docente deste professor com a comunidade escolar específica, Unidade Integrada Tobias Freitas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na disciplina de

História, desde o ano de 2020. Essa necessidade se deu por meio de reflexões e dificuldades em abordar e relacionar a história apresentada no livro, a qual é oriunda de um currículo pré-estabelecido oficialmente que, muitas vezes, não contempla a realidade dos discentes.

Devido ao contexto em que se encontravam – uma escola rural e do interior –, os alunos da escola eram muito ligados à terra, à cultura popular e às tradições locais. Então, no ano de 2021, mesmo no contexto de pandemia, desenvolvemos um trabalho de pesquisa oral a partir de um levantamento das histórias da comunidade, no qual os discentes se tornaram agentes e protagonistas da pesquisa de História Local. Ao final dessa atividade realizada em sala de aula, eles organizaram um livreto com a compilação do material levantado. Logo após, surgiu o interesse em buscar aperfeiçoamento teórico nas práticas da História Local em sala de aula e em desenvolver a identidade e a consciência histórica dos estudantes para esses possam se identificar dentro da disciplina e se verem como agentes e sujeitos da História.

Torna-se necessário salientar, todavia, que o decurso histórico de mudanças nos paradigmas curriculares, mais especificamente na década de 1990, suscitou, ainda que de modo crítico aos parâmetros orientadores nacionais gerais, muitas vezes engessados e distantes das especificidades e singularidades locais e regionais, uma maior disseminação da prática de ensino da História Local, em razão de duas importantes mudanças. A primeira ocorreu nos programas curriculares, diretrizes e leis, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), que determinou Parâmetros Comuns Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), os quais, por sua vez, estabeleceram a diversificação do ensino com base nas características regionais e locais. A segunda mudança ocorreu com base em elementos da Nova História, que proporcionaram novos olhares para a historiografia, ampliando e diversificando os objetos de estudos e as fontes históricas (Germinari; Barbosa, 2014).

Essas novas diretrizes e parâmetros e outras concepções em torno da historiografia refletiram em minha experiência docente e, conseqüentemente, nos primeiros questionamentos e problematizações como ponto de partida para esta dissertação. Assim, a presente pesquisa tem como finalidade propor o ensino de História Local no Ensino Fundamental – Anos Finais – como procedimento didático-metodológico/conteudista do ensino de História. Aqui, adota-se o termo *procedimento* enquanto plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa; *didático* enquanto

“investigação dos fundamentos, condições e modo de realização da instrução e do ensino” (Libâneo, 1994, p. 25), ou seja, considera-se o sentido mais amplo e geral do desenvolvimento do saber; e *metodológico* enquanto procedimentos, ferramentas, caminhos (Demo, 1995), que, nesta pesquisa, serão as técnicas e as ações para o ensino de História Local; conteudista, a partir dos conteúdos da História Local proposta, que é a da cidade de Pedro do Rosário.

A importância deste estudo justifica-se por duas razões. A primeira delas diz respeito ao âmbito acadêmico/científico, visto que problematiza a necessidade de desenvolver pesquisas que considerem a História Local no Ensino Fundamental – Anos Finais, permitindo o desenvolvimento de estratégias didático-metodológicas/conteudistas para incorporá-las nessa etapa da Educação Básica. Além disso, também é possível destacar o âmbito social, pois a pesquisa propõe uma experiência de ensino que aproxime os alunos da sua experiência local, favorecendo a interação entre pesquisa e ensino, aproximando a comunidade acadêmica e a escolar.

Em relação às ideias inicialmente apresentadas acima, a temática se mantém, porém com uma mudança de contexto: um outro ambiente escolar. Isso possibilitará novos diálogos com nossos pares, abrindo espaço para novas perspectivas, novos desafios, novas dificuldades e, possivelmente, maior aprofundamento no assunto e ampliação do saber.

A pesquisa ocorre na Unidade de Educação Básica Pedro Cunha Mendes, localizada na avenida Pedro Cunha Mendes, centro, cidade de Pedro do Rosário-MA, sendo a escola pertencente a própria rede municipal de ensino. Essa escolha se justifica pelo fato da cidade da Baixada Maranhense ter um repertório cultural e social diversificado, em que são observáveis elementos das mais variadas partes do Maranhão, tanto urbanos quanto rurais, e do Brasil como um todo. Isso contribuirá para criar diálogos não somente com o local, também com o regional e o nacional. Ademais, a escola engloba as etapas do Ensino Fundamental que interessam a esta pesquisa – 6º ao 9º ano –, além do fato de contar com os professores de História formados na referida área. Somado a isso, o interesse também se deu porque a maioria dos alunos apresenta dificuldades de associar o ensino de História do Brasil e Geral às suas respectivas realidades, como observado na escola.

É válido destacar, no entanto, que essas dificuldades não são um problema isolado dessa comunidade escolar específica, uma vez que os impasses para

desenvolver o ensino e aprendizado escolar são inúmeros e fazem parte de um contexto maior, em vários casos marcado pelo desinteresse dos alunos, pela falta de estrutura escolar, pela necessidade de melhorar a formação dos professores, entre outros problemas, como apresenta a professora Flávia Eloisa Caimi (2006). Dessa forma, aqui não se pretende solucionar todos os problemas relacionados ao ensino de História, e sim apresentar uma proposta didático-metodológica que os apresentem criticamente, problematizando-os.

Para construir essa proposta, pode-se retomar o percurso da disciplina de História no Brasil. Compreende-se, com base na história do ensino de História, que esse componente curricular passou por diversos períodos e ocorreram mudanças significativas em relação ao compromisso de consolidar as ideias de Nação, Cidadania e Sujeitos Históricos (Bittencourt, 2009). Este último é, especialmente, relevante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois apresenta a ideia de que os alunos se tornam agentes históricos na escola e podem se ver fazendo parte dos processos sociais.

Ao articular esse conceito à História Local, Gonçalves (2007) aponta que a História é um conceito de duplo entendimento: um, enquanto “experiência”; e outro, “conhecimento”. O Local, por sua vez, qualifica o lugar, por meio de um recorte do espaço, situando e localizando os sujeitos e as ações: “A História Local é, em intrínseca complementariedade, conjunto de experiência de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (Gonçalves, 2007, p. 117).

Bittencourt (2009) também destaca que o ensino de História, antes de qualquer coisa, deve partir da realidade dos discentes, e não de critérios gerais pré-determinados *aprioristicamente*, sem qualquer mediação com as particularidades das experiências locais. Para isso, é preciso construir uma base que considere as estruturas socioculturais desses sujeitos, envolvendo aspectos como a cultura, as tradições, as práticas religiosas, ou não, e as memórias sociais e coletivas: “É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados” (Bittencourt, 2009, p. 125).

Além disso, os documentos norteadores de ensino também apontam para essa necessidade. Observa-se nos PCNs (Brasil, 1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), o reforço à importância do ensino

local e cotidiano dos discentes, com o intuito de incentivar a associação e relação do cotidiano da comunidade à história de vida, possibilitando a inserção da comunidade em um contexto mais amplo da história nacional e global no ensino.

Devido ao fato de que o foco do ensino de História Local na BNCC (Brasil, 2017) está voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta pesquisa problematiza a necessidade de inserir esse trabalho também nos Anos Finais, a fim de apresentar aos alunos o mundo, o espaço e o tempo histórico a partir de suas realidades, para esses expandam a sua compreensão de mundo para as demais localidades e sociedades.

Em relação ao Ensino Fundamental – Anos Finais –, a BNCC (Brasil, 2017) organiza os conteúdos de História de forma quadripartite: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Há também um aprofundamento nos aspectos relacionados à história da África, da Ásia e dos povos originários das Américas. De maneira geral, os conteúdos são apresentados e organizados de forma cronológica e linear.

No 6º ano, há aproximação com os conteúdos já estudados nos Anos Iniciais e a abordagem das questões teóricas e metodológicas que regem a História enquanto ciência, além de propor o trabalho com “o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo” e o “período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África” (Brasil, 2017, p. 418).

No que diz respeito ao 7º ano, propõe-se uma ampliação do trabalho com a Europa, a América e a África, debatendo “aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (Brasil, 2017, p. 418).

Já no 8º ano, enfatizam-se o século XIX e a “conformação histórica do mundo contemporâneo”. Para isso, trabalham-se “os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos” (Brasil, 2017, p. 418).

Por fim, no último ano do Ensino Fundamental, 9º ano, é abordada a “história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos”, além dos acontecimentos históricos sociais entre os séculos XIX e XXI (Brasil, 2017, p. 418).

Nessa conjuntura, o arcabouço da disciplina de História, assim traçado em cada série, com todas as suas especificidades, impõe desafios práticos no sentido de tornar efetiva a convergência entre os saberes locais e as concepções universais. Como produto resultante desta dissertação de mestrado, o Caderno Temático aos docentes, proposto nesta pesquisa, vem a ser uma estratégia de ensino com a finalidade de suprir as lacunas existentes tanto nas *Bases Curriculares Nacionais* quanto no Documento Curricular relativo ao Estado do Maranhão no que diz respeito ao ensino da História Local. Ainda, somada aos inúmeros desafios que se colocam para esta estratégia é a própria realidade das escolas públicas, na qual o livro didático é o único aparato referencial para o desenvolvimento da aula e, na maioria dos casos, não aborda as questões das localidades, discutindo somente questões nacionais (Gidalte, 2018).

Nessa perspectiva, a proposição do ensino a partir da História Local tem como objetivo ampliar as possibilidades de trabalhá-la e de complementar os objetos de conhecimento apresentados pela BNCC (Brasil, 2017). Para tanto, esta pesquisa problematiza a seguinte questão: como as práticas de História Local podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Além disso, outras questões que direcionam o desenvolvimento da pesquisa são:

- Como está proposto o ensino de História Local nos documentos oficiais norteadores de ensino, como a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2017), os PCNs (Brasil, 1998) e Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - DCTMA (Brasil, 2019)?
- De que forma a História Local pode servir como uma estratégia didático-metodológica-conteudista para possibilitar a conexão entre o conhecimento histórico e o saber escolar?
- Como a escola investigada poderá desenvolver o ensino de História Local para o ensino de História na perspectiva de valorização e construção da identidade e da consciência histórica?
- Explicitar, cientificamente, como o Caderno Temático, produto desta pesquisa, pode vir a suprir as lacunas existentes nos documentos curriculares em nível nacional, estadual e municipal ao abordar as práticas do ensino de História Local nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir desses questionamentos, foi possível delinear desígnios e parâmetros mais claros para o desenvolvimento desta dissertação, observando e tratando das questões teóricas e práticas da pesquisa na escola.

Com isso, o objetivo geral da presente pesquisa é desenvolver uma estratégia didático-metodológica-conteudista para o ensino de História a partir da História Local no âmbito do Ensino Fundamental – Anos Finais – na Escola CE Pedro Cunha Mendes.

A pesquisa apresenta como objetivos específicos:

- a) Analisar como a LDB (Brasil, 1996), os PCNs (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2017) e o DCTMA (Brasil, 2019) abordam o ensino de História a partir da História Local para o Ensino Fundamental – Anos Finais;
- b) Examinar, a partir da bibliografia selecionada, os fundamentos teóricos e didático-metodológicos do ensino da História Local;
- c) Desenvolver pesquisa com os docentes e discentes que tematizem a importância da História Local para o ensino e aprendizagem em sala de aula;
- d) Construir um produto educacional, um Caderno Temático, para servir de suporte didático-metodológico e conteudista do ensino de História Local para os docentes de História do Fundamental – Anos Finais.

Tendo em vista essas considerações, a presente pesquisa, considerando o desafio observado a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhense, busca desenvolver o ensino de História Local, especificamente para o Ensino Fundamental – Anos Finais –, e está estruturalmente organizada da seguinte forma:

Constitui-se por Introdução, em que se apresenta, contemplando a configuração organizativa do trabalho, os objetivos e alguns aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Na Seção 2, designada de “História Local e Currículo”, em que tratamos dos aspectos históricos e teóricos curriculares do ensino de História e História Local.

Na Seção 3, “O Ensino de História: entre a Didática Geral e Didática da História”, tratamos com maior profundidade da didática da História para melhor compreensão de seus aspectos de ensino-aprendizagem.

Na Seção 4, intitulada “OS CAMINHOS DA PESQUISA: a cidade, a escola e o ensino de história”, tratamos do desenvolvimento metodológico e empírico realizado, caracterizando e descrevendo a cidade, a instituição escola e o ensino de História no

locus da pesquisa, além da apresentação e relato dos dados e informações obtidas e desenvolvimento do produto da pesquisa.

Na Seção 5, descrita como “Aplicabilidade do Produto”, traçamos algumas diretrizes acerca dos resultados da aplicação do produto educacional na escola pesquisada, destacando alguns impasses e perspectivas futuras para a materialização da proposta didático-metodológica do ensino de História a partir da História Local.

Por fim, as Considerações Finais estabelecem um balanço conclusivo e crítico em torno da dimensão empírica da proposta didático-metodológica do ensino de História a partir da História Local. Os resultados obtidos a partir da aplicabilidade do produto, na Seção 5 apontam caminhos e perspectivas para a prática docente, convergindo as perspectivas macro/global e regional/local para o ensino de História.

Nesse sentido, intentamos que nossa pesquisa traga consideráveis contribuições para o ensino de História e dê subsídios aos docentes em suas práticas na sala de aula.

2 HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO

Nesta seção, discorreremos acerca da História Local e seus sentidos conceituais para a Historiografia, além de tratarmos do ensino a partir do lugar dos educandos; abordamos a relação entre currículo e ensino de História Local. Sendo o currículo o documento que rege em todos os aspectos a educação (Arroyo, 2007), é imprescindível que tratemos desse aspecto curricular, pois dita quais os objetivos e conteúdos devem ser desenvolvidos e em quais anos escolares podem ser aplicados. Ou seja, sem observarmos o que o currículo diz acerca do ensino de História e a História Local, o desenvolvimento desta pesquisa não faria sentido na Educação Básica, pois poderia não estar de acordo com os princípios curriculares de História estabelecidos oficialmente.

Diante disso, justifica-se a importância de analisarmos os documentos que regem o currículo, como os PCNs (1997), a BNCC (2017) e o DCTMA (2019). Os principais autores mobilizados para desenvolvermos esta seção são: Barros (2013), Bittencourt, (2009), Goodson (1995), Goubert (1988), Libâneo (1994), Freire (2011), Santos (2006), Arroyo (2007), Guimarães, (2012).

2.1 Historiografia da História Local e seu debate conceitual

A fim de entendermos a necessidade de criar possibilidades para o ensino de História a partir da História Local, é importante, inicialmente, retomarmos a historiografia da História Local, ou seja, a história da História Local. Segundo Macedo (2017), sua gênese está na Geração dos Annales, em meio ao Segundo e Terceiro Momento da Escola Historiográfica Francesa (Escola dos Annales), na década de 1950. Macedo (2017) mostra que a investigação da História Local, enquanto metodologia de pesquisa em História, começou com as observações e a averiguação dos documentos religiosos paroquiais, tendo a demografia histórica como base, com objetivo de conhecer o lugar, as relações e as produções humanas por meio dos ritos religiosos nos locais recortados para os estudos históricos. Posteriormente, as pesquisas em História Local expandiram-se para apreciação de outros vestígios, fontes históricas e ganharam objetivos.

Pierre Goubert (1988) foi um dos pioneiros a tratar desse tema na segunda metade do século XX. Ao propor um sentido, Goubert afirma que a História Local diz respeito “a uma ou pouca aldeia, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum” (Goubert, 1988, p. 70). Essa concepção nos remete a duas questões: (i) à necessidade do recorte para compreensão das especificidades dos espaços locais, não apenas no âmbito global. No caso desta pesquisa, remete ao espaço dos alunos da escola. (ii) às dimensões dos espaços europeus, que, como descrito a partir de Goubert (1988), são menores se comparadas às dimensões geográficas brasileiras. Isso significa que deve-se criar categorias e visões das dimensões do Brasil e até mesmo utilizar a categoria região para descrever áreas maiores, como a Região Nordeste (Barros, 2013).

Nesse sentido, Macedo (2017) aponta a importância de levar esse conhecimento da História Local para o ensino em sala de aula:

A importância de conectar saberes históricos-historiográficos em/sobre o local com aqueles que dizem respeito a realidades mais globais, implica na influência que tal atitude pode ter para tornar a disciplina de História mais prazerosa, além do que, facilitará o processo de ensino-aprendizagem e permitirá ao educando construir opiniões sobre sua identidade local (Macedo, 2017, p. 36).

Aprofundando o conceito de História Local, vale dizer essa ideia que se refere a um espaço humano, remetendo a outras disciplinas escolares, como a Geografia. Por isso, é importante considerar a interdisciplinaridade para este trabalho.

Nessa perspectiva, Bourdin (2001) e Peruzzo (2006) salientam que os espaços e os territórios são mutáveis e diversificados em suas respectivas demarcações. Esses espaços vão sendo construídos e elaborados a partir de variedades de rudimentos socioculturais, econômicos, linguísticos, políticos, religiosos, jurídicos e tecno-informacionais. Milton Santos (2006, p. 38) também comunga dessa concepção e trata os espaços como

(...) um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar (Santos, 2006, p. 38).

Essa concepção poderá levar o docente a refletir acerca da diversidade dos lugares, ou seja, acerca da dinâmica dos locais criados pelas ações humanas que podem ser observados e trabalhados em sala de aula junto aos alunos.

Segundo Barros (2006), há, também, o tempo e espaço virtual, construídos a medida em que, com o desenvolvimento tecnológico digital, os espaços virtuais (de jogos, vídeos, comunicação em massa, redes sociais) encurtaram as dimensões físicas e intensificaram o processo de globalização, possibilitando conhecer lugares, culturas, histórias de outras sociedades de uma forma mais ampla e intensa. Como exemplificação, a partir da realidade sociocultural maranhense da comunidade escolar rural em que vivencio, já tive alunos que queriam conhecer mais da cultura pop asiática, em específico, a japonesa e sul-coreana, devido ao sucesso dos mangás, animes e K-pop (Korean Pop), todos com origens nesses países. No limite, a configuração digital intensa e ilimitada do mundo das redes sociais e virtuais nos possibilita trabalhar a partir da construção de uma relação entre o espaço local reduzido e sua conexão com outros espaços. Todavia, devido a uma questão de recortes e escolhas metodológicas/teóricas, não entraremos em detalhes na discussão dos espaços virtuais, para não incorreremos no risco de fugir da temática proposta.

Associada à discussão teórica do pesquisar e ensinar a História Local é possível relacionar o campo das identidades e da formação de cidadania, como bem descreve Bittencourt (2009). Para a historiadora,

(...) um dos principais objetivos do ensino de História é o de subsidiar a construção das identidades, processo que se associa à formação da cidadania, um problema essencial da atualidade, e a contribuição da História tem se dado mais explicitamente no que tange aos aspectos da afirmação do cidadão político (Bittencourt, 2009, p. 29).

Partindo dessa premissa, José Carlos Libâneo (1994) trata da importância de educar e ensinar a partir da realidade local, cotidiana, social e cultural dos discentes. Elabora essa ideia a partir da premissa da democratização do ensino, que parte do princípio protagonista do aluno, ao dar ao docente as bases materiais, intelectuais e sociais com o intuito de participar das questões sociais e políticas.

O trabalho desse autor é realizado a partir de um conhecimento sistematizado, isto é, do arranjo e da estruturação das ideias e saberes com bases em dados, fatos e fontes a partir da realidade do estudante (Libâneo, 1994). Não obstante, isso não

exclui o conhecimento global e da sociedade em geral. Nas palavras de Libâneo (1994):

A necessidade social e o direito de todos os segmentos da população de dominarem conhecimentos básicos comuns e universais de forma alguma implicam a exclusão ou o desconhecimento da cultura popular e regional. Ao contrário, é precisamente pelo domínio do saber sistematizado que se pode assegurar ao aluno uma compreensão mais ampla, numa perspectiva de nacionalidade e universalidade, da cultura, saberes e problemas locais, a fim de elaborá-los criticamente em função dos interesses da população majoritária (Libâneo, 1994, p. 37).

Com base nessa concepção, outra questão a ser considerada e analisada nesse processo é a relação entre o local, o nacional e o global. Apesar da aparente divergência entre os termos, possuem convergências. A historiadora Márcia de Almeida Gonçalves (2007) traz contribuições a respeito dessa questão ao propor a superação dessa dicotomia, pois defende que o local e o nacional são complementares, não divergentes. Para a autora, ambos influenciam a construção das identidades dos indivíduos. Essa ideia é importante para nossa pesquisa, uma vez que o princípio do desenvolvimento das identidades sociais é uma das premissas do ensino de História (Bittencourt, 2009).

Gonçalves (2007) ressalva que estão cada vez mais correlacionadas e intrínsecas as relações socioculturais entre os povos e a sociedade devido à globalização e à mundialização, o que permite um aglomerado de ideias, costumes, práticas e tradições circulares entre os mais diversos lugares do globo. Com isso, para a autora, é preciso relacionar o local e o nacional e suas respectivas relações mútuas para investigar as identidades sociais.

Sendo assim, o espaço escolar torna-se um importante espaço de sociabilidade e propagação de valores universais e locais, uma vez que a democratização do ensino, como propõe Libâneo (1994), possibilita a diversidade do saber tanto global, quanto local. Para Gonçalves (2007), isso abre espaço para uma formação integral que possibilita conhecimento e práticas do espaço em que o aluno vive, sem deixar de aprender acerca das questões globais, contribuindo para sua formação identitária sociocultural, aspecto crucial para esta pesquisa, pois permite a ampla noção dos espaços construídos pela sociedade, seja global ou reduzido, fazendo com que os discentes desenvolvam as aprendizagens e compreensão do local e sua relação com o global.

Paulo Freire (2011) é outro educador e teórico da educação que prioriza os aspectos locais no desenvolvimento do ensino e da educação. Nos estudos freireanos, a construção do conhecimento pela realidade do aluno é tida como essencial no processo educacional, pois se deve desenvolver o conhecimento a partir dos elementos que fazem parte dele. Aqui, fala-se de um dos elementos-chave para a pesquisa, uma vez que se busca ensinar a História a partir do local dos alunos, da realidade histórica social em que estão inseridos.

Herdando a experiência, criando e recriando integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – da história e da cultura (Freire, 2011, p. 58).

Além disso, para Freire (2011), são necessários a integração e o protagonismo do aluno. No caso da História, o discente deve ser integrado a ela, se ver e ser protagonista, e não apenas ser colocado na posição de mero ouvinte expectador. Essa integração, ainda, deve ocorrer em contexto local, regional, nacional e global. A conjugação desses contextos possibilita, por parte do aluno, a compreensão não apenas de si ou do local em que vive e convive, mas também dos demais locais e das demais sociedades, gerando respeito pelas diversidades.

Ademais, o conceito de Fonte Histórica, que são a obra e o material do historiador, é pertinente a esta pesquisa. Isso significa que o historiador faz dela sua pesquisa e utiliza-se dela para a pesquisa (Bittencourt, 2009). A fonte é a informação deixada pelos sujeitos. As principais fontes desta pesquisa foram as entrevistas orais com os docentes e discentes, os textos escritos que tratam do assunto e os documentos oficiais norteadores de ensino, principalmente a BNCC (Brasil, 2017).

Outro aspecto relevante é o currículo escolar. Com base nos estudos de Goodson (1995), podemos entender que o currículo tem duas importantes funções que se complementam e dialogam. A primeira diz respeito à questão educacional, pois é o documento que dita as regras, as normas, os elementos e as características pedagógicas e teórico-metodológicas do ensino e aprendizagem, selecionando e organizando os conteúdos, os métodos, as competências, as habilidades e as avaliações das etapas escolares. A segunda se refere ao Estado, já que, sendo um instrumento estatal de controle e formação do indivíduo perante a sociedade, dita os parâmetros para moldar os sujeitos com o objetivo de formar cidadãos a partir das bases e referências socioculturais e de desenvolver papéis sociais para eles.

Como mostra Cláudia Fernandes (2007), o currículo muda e se reconfigura de acordo com os interesses estabelecidos pela ordem econômica, política, social e educacional. Uma outra mudança que pode ocorrer parte do processo de inserção dos currículos no espaço escolar, uma vez que as bases, os objetivos, os métodos e os conteúdos, depois de elaborados pelo Estado de forma oficial, devem ser adequados às instituições escolares, para que essas diretrizes sejam desenvolvidas no ensino e aprendizado dos discentes.

Essa articulação e modelação do currículo oficial para as instituições escolares envolve reorganização, readaptação e reestruturação, dado que o espaço escolar é também formado por uma diversidade de grupos, culturas e está inserido em uma localidade que tem uma vivência dinâmica. Nesse processo, encontram-se diferenças entre o currículo oficial, organizado e padronizado pelos órgãos estatais, e o currículo real, que, além de ter as bases do oficial, também considera os valores, as tradições, as festas, os costumes, os procedimentos e as estruturas de tempo, espaços e hábitos da escola (Goodson, 1995).

Nesse contexto, de disputas entre o currículo oficial e o real, encontra-se a BNCC (Brasil, 2017). Apesar de oficialmente não ser o currículo escolar, possibilita, na prática, seguir os padrões conteudistas, pois é um documento de caráter normativo e obrigatório para todas as instituições de ensino da Educação Básica.

A BNCC (Brasil, 2017) tem como foco o desenvolvimento da educação a partir das competências e habilidades que são desenvolvidas ao longo de toda vida escolar básica. Torna o currículo engessado e padronizado, ditando o que poderá (ou não poderá) ser lecionado em sala de aula, tirando quase que totalmente a autonomia do professor, uma vez que o próprio texto descreve as propostas dos conteúdos, habilidades e competências. Assim, o professor só tem que seguir o que já está no papel oficial do Estado (Buskowsky; Centenaro; Fávero, 2021). Isso não significa, no entanto, que o professor não tenha o dever de seguir um currículo ou uma norma que o ajude a desenvolver o ensino e aprendizagem dos alunos, mas essa orientação não deve ser dada na forma de imposição, mecanicista, verticalizada, sem observar e criticar os verdadeiros problemas de cada realidade escolar.

Nesse aspecto, entram em atrito dois pontos. O primeiro diz respeito aos conteúdos descritos nesta seção 2 da pesquisa, os quais são de caráter obrigatório para o ensino de História na BNCC (Brasil, 2017). Sabe-se que o ensino histórico é dinâmico e está em constante análise e mudança em relação aos objetivos e às

concepções acerca de determinados conteúdos, o que nem sempre corresponderá aos conteúdos e às habilidades descritas no documento. Isso se torna um desafio para o professor no ensino em sala de aula, pois ele precisa de flexibilização das habilidades do ensino de História, até mesmo para apresentar novas perspectivas ou conteúdos que não estão contemplados na proposta curricular nacional.

Um segundo ponto é a própria abordagem da História Local, observamos na BNCC (2017) e DTCMA (2019) que é pouco contemplada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como mostrado anteriormente. O ensino de História Local é voltado mais para os Anos Iniciais, pois os conteúdos de História Local focalizam na inicialização dos estudantes nas primeiras séries e à medida em que o estudante vai avançando nos estudos, ampliam-se as noções de tempo e espaço. Essa lacuna dificulta ao aluno estabelecer uma relação entre sua realidade e localidade e o mundo externo e global. Por isso, optamos pela questão didática/metodológica/conteudista, uma vez que a História Local pode servir tanto para o método em sala de aula, ou seja, trazendo a escala de observação histórica dos lugares dos alunos, quanto conteudista, pois pouco se aborda nos Anos Finais, como já salientado na Introdução. Diante disso, propomos estabelecer essa relação entre os objetivos e os conteúdos do componente curricular de História dos Anos Finais com o lugar dos educandos.

Dessa forma, é importante ressaltar a problemática analisada: quais as mudanças provocadas pela BNCC (2017) para o ensino da História Local? O que se coloca, portanto, não é apenas criticar a Base Curricular, todavia saber quais os pontos importantes salientados por essa Base na disciplina de História, e como isso interfere no dia a dia da sala de aula, além da elaboração, a partir dessa Base Curricular Nacional, do Currículo Maranhense, o DCTMA (2019), que norteia, organiza e normatiza os componentes curriculares das escolas do Maranhão a partir dos seus respectivos objetivos, habilidades, competências, conteúdos e propostas de atividades.

A princípio, é importante abordar, detidamente, e conceituar os seguintes termos: Currículo, Parâmetros Curriculares e História Local, já que são importantes elementos que regem a organização e desenvolvimento dos conteúdos escolares, e que nos permitem identificar a cisão atual e problemática entre normatividade geral/global dos currículos escolares e a especificidade histórico-educacional e sociocultural local.

2.2 Conceito e História do Currículo

Apresentadas essas questões iniciais na subseção anterior, discute-se, neste momento, acerca do Currículo e o ensino da História Local, uma vez que o ensino de História é um importante componente curricular na Educação Básica, sobretudo nos Anos Finais, e esta pesquisa tem como intuito conjugar as diretrizes gerais dos documentos curriculares com as especificidades socioculturais locais de uma comunidade escolar rural do interior do Maranhão, pois, na contemporaneidade, tais diretrizes ainda se impõem de modo mecânico e descolado da realidade histórico-educacional em questão. Para tanto, lançamos mão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que, apesar de não serem normativos, tem forte influência sobre o ensino-aprendizagem. Contudo, o próprio currículo oficial passou por reformulações, devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), de carácter obrigatório, que normatiza os currículos de cada lugar, e ao desenvolvimento do Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (Maranhão, 2019), dois importantes documentos educacionais cuja finalidade é o aperfeiçoamento dos índices educacionais a níveis estadual e nacional.

O currículo tem duas importantes funções que se complementam e dialogam entre si: a primeira diz respeito à questão educacional, sendo um documento que dita as regras, as normas, os elementos e as características pedagógicas, e as teórico-metodológicas do ensino e aprendizagem, selecionando e organizando os conteúdos, os métodos, as competências, as habilidades e as avaliações das etapas escolares; a segunda diz respeito ao currículo como instrumento estatal de controle e formação do indivíduo perante a sociedade, uma vez que dita os parâmetros de moldação individual, com objetivo de formar cidadãos a partir das bases e referências socioculturais, para que cada sujeito tenha um papel social perante o meio.

Nesses termos, o currículo vai além de mero documento técnico-pedagógico que estrutura o ensino-aprendizado dos alunos, tornando-se, também, um instrumento sociocultural de moldação e formação individual. Sendo assim, todo currículo tem sua base social, em razão dele ser construído a partir de uma temporalidade e espaço social engendrados por elementos econômicos, religiosos e culturais da sociedade que o organiza.

Se no século XVII o Currículo tinha como uma de suas principais bases teóricas os preceitos da religião cristã (nas Nações protestantes, os princípios da base

calvinista, de predestinação; ou luterana, da salvação pela graça; as nações católicas, a base na Contrarreforma, vide a *Ratio Studiorum*), a partir do século XIX, a questão econômica profissional tornou-se uma das principais bases devido à Revolução Industrial. No decurso histórico, perpetua-se essa ideia, das bases econômicas, de formar profissionais, mas além disso, cidadãos conforme o protótipo apresentado pelo currículo. De qualquer modo, os programas curriculares têm como objetivo criar ou formar determinados tipos de cidadãos no final da formação escolar. Como é bem salientado por Arroyo:

Durante o percurso escolar aprendemos a ser alunos, como a escola quer, ou espera que sejamos. A escola fará tudo para que aprendamos a ser o protótipo de alunos que ela deseja. A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar (Sacristan, J. Gimeno, 2003). O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos. A construção de nossas identidades docentes e gestoras tem caminhado em paralelo com a construção do aluno como figura escolar. As organizações de currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto de docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos (Arroyo, 2007, p. 22).

Contudo, Arroyo (2007) adverte que não é só o currículo responsável pela moldação ou formação do protótipo do indivíduo, ou seja, esse aluno não se torna completamente produto de um currículo, pois os discentes quando chegam no ambiente escolar, já chegam carregados dos seus respectivos valores familiares, sociais, comunitários. Nestes termos, “Crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçam-nas ou a elas se contrapõem” (Arroyo, 2007, p. 22).

Nesse aspecto, é importante observar a política e os projetos políticos educacionais, os elementos e aspectos socioculturais que se manifestam na realidade, como os valores e costumes sociais, as visões da sociedade e quais grupos estão influenciando e estruturando tal currículo. Sob essa ampla demanda produzida pela sociedade, os programas e os parâmetros curriculares sofrem constantes alterações, vide a BNCC.

Tais documentos são alterados, inseridos, excluídos, devido aos propósitos para a formação do sujeito a partir do que a própria sociedade/Estado requer no seu respectivo tempo ou espaço social (Goodson, 1995). Desse modo, é necessário “reconhecer o currículo como lugar de fronteira nos desafiou a questionar os saberes ensinados, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e

contingentes, permeados por e que permeiam relações de poder” (Monteiro; Penna, 2011, p. 194).

Logo, o currículo é um documento político-educacional que representa as aspirações para a formação dos sujeitos de acordo com os princípios sociais da época e dos grupos que estão no poder, fato que, constantemente, se torna um acirramento e disputa de poder pela hegemonia e controle curricular, como é abordado por Cláudia Fernandes (2007). No trecho abaixo, a autora revela que o currículo é uma construção social nos seguintes termos:

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (Fernandes, 2007, p. 9).

Desse modo, desvela-se, portanto, a determinação do tempo e do espaço na constituição do currículo, pois este muda e se reconfigura de acordo com os interesses estabelecidos pela ordem econômica, política, social e educacional. Uma outra mudança que pode ocorrer é com a praticidade do currículo no espaço escolar, tema que será tratado a seguir.

Sob a dinâmica econômica, política, social e educacional, as bases, os objetivos, os métodos e os conteúdos elaborados pelo Estado, de forma oficial, precisam ser adequados às instituições escolares, para que essas diretrizes sejam executadas no ensino-aprendizado dos discentes. Ressaltando, para a concretização fecunda de bons planos de aula, é crucial as articulações entre os currículos oficiais estatais e os demais documentos educacionais pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC’S) e Secretarias Municipais de Educação (SEMED’S), e até mesmo da escola.

Nesse sentido, compreendemos que essa articulação e modelação do currículo oficial para as instituições escolares envolve reorganização, readaptação e reestruturação, uma vez que o espaço escolar é formado por uma diversidade de grupos, culturas e está inserido em uma localidade que tem uma vivência dinâmica. Nesse ponto, residem as diferenças entre o currículo oficial, organizado e padronizado pelos órgãos estatais, e o currículo real, que, além de ter as bases do oficial, com os conteúdos, formas e métodos, é engendrado na cultura escolar específica, ou seja, os

valores, as tradições, as festas, os costumes, os procedimentos e as estruturas de tempo, espaços e hábitos estruturados pela escola.

Sob essa óptica, cada comunidade espaço-escola tem suas características e especificidades que devem ser observadas e respeitadas. Nesse sentido, cabe a conscientização de que é preciso uma verdadeira articulação entre os documentos e currículos oficiais e a realidade e cultura escolar enquanto desafio para o docente, conforme afirma Tardif:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são medidas por diversos canais: discurso, comportamento, maneira de ser, etc. [...]. Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando-se adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. por fim, as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplos, os programas) (Tardif, 2014, p. 49-50).

Em suma, debate-se aqui o currículo enquanto uma construção sociocultural (Silva, 1995) que possibilita a organização e a estrutura dos conhecimentos que serão incluídos ou excluídos da vida escolar. Como salienta Silva (1999):

O currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos essa definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (Silva, 1999, p. 135).

Nesse sentido, a História enquanto componente curricular é construída e desenvolvida em torno do ensino em sala de aula a partir dos elementos pedagógicos específicos da disciplina. Com isso, o componente curricular está em constante mudança de concepção, objetivos, conteúdo e dinâmica, sendo necessário revisitar tais mudanças ao longo do tempo para se entender o ensino de História na atualidade, bem como os matizes de sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3 O ensino de História nos Parâmetros Curriculares

Para melhor compreensão das lacunas e ausências acerca do ensino de História nos parâmetros curriculares, problema fundamental a ser investigado nesta

pesquisa, ao tensionarmos esta questão com as aberturas e possibilidades através da História Local, torna-se necessário revisitar nesta subseção as mudanças no ensino desse componente ao longo do tempo. Isso posto, a História, nos currículos brasileiros, quase sempre serviu como instrumento ideológico e político, com a objetividade e o intuito de “formação cívica e a construção da identidade nacional em sintonia com os projetos políticos do Estado em diferentes períodos da história do Brasil” (Eschriqui, 2018, p. 31).

Nos mais diferentes momentos da história brasileira, esse componente escolar permaneceu presente no ensino, mas tendo constantes mudanças (Bittencourt, 2009). No processo de formação do Império, na primeira metade do século XIX, a instrumentalização do componente serviu à construção do Estado-Nação sob os desígnios e caprichos do governo Imperial, que tinha como objetivo a unificação do território e unidade sociocultural da população. No início da República (1889), serviu para promover os ideais republicanos, de criar novos heróis históricos e líderes patrióticos; no período ditatorial (1964-1985), período de arrocho autoritário e controle político social pelos militares, com perdas das garantias dos direitos e liberdades individuais, censuras nas artes, cultura e na educação. Nesse momento de governo autoritário, de controle e arbítrio em todas as esferas sociais, a educação sofreu fortes processos de desestruturação e falta de investimento, com alterações nos currículos. Para a História, instrumentalizaram-na na propagação dos discursos conservadores e contra o comunismo.

A princípio, a disciplina de História sofreu impacto direto das ações do governo militar, como a substituição do ensino de História e Geografia por Estudos Sociais, em 1971. Uma vez que “O objetivo do ensino dos Estudos Sociais, não era estudar, analisar, refletir sobre a história construída pelos homens, mas ‘localizar e interpretar fatos’” (Guimarães, 2012, p. 29). Essa mudança possibilitava maior controle sobre o currículo e a escola, uma vez que a disciplina proporcionava maior investigação e questionamento acerca da realidade do tempo e espaço, o que era motivo de preocupação para os ditadores. Salienta-se, todavia, que tal substituição ocorreu em nível de Ensino Fundamental, pois no Ensino Médio permanecia o ensino de História e Geografia, entretanto reduziu-se a carga horária (Guimarães, 2012).

A escola não poderia ser um espaço de reflexão e crítica da realidade autoritária, e o ensino de História poderia ser um instrumento contra o sistema repressor, pois possibilitava tais reflexões e análises críticas. Sendo assim, como já

relatado acima, o ensino de História continuou, todavia, associado aos Estudos Sociais, tendo como objetivo abordar uma boa narrativa das ações e período do governo ditador. “A história e o seu ensino pode propiciar uma intervenção direta no social, por meio do trabalho com a memória coletiva” (Guimarães, 2012, p. 30), por isso o seu uso como instrumento de poder. E o uso da História tradicional como modelo serviu aos interesses da época, “pois favorecia o emprego de um ensino desprovido de reflexão, onde o objetivo de estudo eram as datas e os feitos dos grandes heróis” (Menezes, 2011, p. 8).

Um outro instrumento educacional fortemente alterado e até censurado, em alguns casos, foram os livros didáticos (Munakata, 2007), pois tinham que estar totalmente alinhados com a política e ideologia do governo. Assim, sendo uma importante ferramenta de ensino em sala de aula, os livros didáticos eram fiscalizados, analisados e controlados, para que não houvesse nenhuma tentativa de ensino subversivo, ou seja, fora dos “padrões” autoritários.

No percurso desta subseção, abordamos até aqui alguns aspectos acerca do currículo e ensino de História na ditadura, na medida em que foi um período mais recente e que marcou profundamente a educação brasileira, infelizmente, de forma negativa, e até hoje temos consequências desse terrível momento.

Depois do tenebroso fim do período autoritário brasileiro, que não ocorreu de repente, mas a partir de um processo longo de lutas, greves e movimentos sociais que se intensificou na década de 1980, ocorreu um outro processo, nesse mesmo âmbito, de reformulação da educação, e o ensino de História não ficou de fora. Como bem resume a professora Selva Guimarães:

No amplo debate ocorrido no início dos anos 1980, no interior das lutas pela democratização do país – greve de professores, lutas pelas eleições diretas, eleições diretas para governadores –, ocorreram os processos de reformulação curricular na maioria dos estados brasileiros. Do Acre ao Rio de Janeiro, estendeu-se ao sul do país, nas redes de ensino públicas e privadas dos grandes e médios municípios, nas experiências de escolas de educação básicas ligadas às universidades, nos organismos de gestão da educação dos entes federados, foram desenhados outros caminhos para a História (Guimarães, 2012, p. 29).

A autora prossegue ao destacar os avanços e mudanças na educação sobre quase todos os aspectos educacionais no período de redemocratização e consolidação da democracia brasileira, na década de 1990. Em suas palavras:

A partir da década de 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica e consolidação da democracia, as lutas e disputas em torno de políticas educacionais e da nova LDB produziram alguns resultados, dentre eles: a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; a extinção legal, no território nacional, das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos problemas brasileiros, durante o governo do então presidente da república Itamar Franco; a extinção dos cursos de formação de professores de História em licenciaturas de curta duração em Estudos Sociais; o aperfeiçoamento da política pública de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das Avaliações dos Livros Didáticos, no âmbito do Ministério da Educação; a promulgação da nova lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – que, apesar das críticas e ressalvas quanto à forma e ao conteúdo, possibilitou a implementação de novas políticas públicas; a elaboração e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os movimentos de reformulação/atualização curricular desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de educação (Guimarães, 2012, p. 33).

Com toda essa gama de ações realizadas na década de 1990, como descrito acima, direcionamo-nos ao assunto pretendido aqui, mais precisamente, para esta parte, a criação dos PCNs e o ensino de História. Tais Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito do ensino de História, tiveram suas bases em duas principais correntes historiográficas: a História Social Inglesa, que dava mais foco para os “Marginalizados da História” – proletariados, mulheres, crianças, pobres –; e a Nova História, corrente historiográfica francesa, que visava novos focos, problematizações, objetivos e metodologias para a pesquisa histórica (Guimarães, 2012).

Os PCNs ajudaram a dar uma nova perspectiva e finalidade para o ensino de História para que esse componente pudesse ser compreendido como um instrumento de formação de cidadania e crítica social. Pois “o ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio” (Brasil, 1999, p. 22). Como salienta Macedo Neto acerca da finalidade dos PCNs para a História, que visa “contribuir para a superação da concepção de que o ensino de História deve inculcar valores no sentido da aceitação das desigualdades, assim como superar a visão da História como produto da ação dos grandes vultos e dos heróis” (Macedo Neto, 2009, p. 10).

Destacam-se aqui os eixos temáticos, organizados da seguinte forma, de acordo com o PCN (Brasil, 1997):

- Primeiro Ciclo (1ª e 2ª séries) – Eixo Temático: “História Local e do Cotidiano”;
- Segundo Ciclo (3ª e 4ª séries) – Eixo Temático: “História das Organizações Populacionais”;

- Terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) – Eixo Temático: “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”;
- Quarto ciclo (7ª e 8ª séries) – Eixo Temático: “História das Representações e das Relações de Poder”.

O PCN de História se configura em um tripé: fatos, sujeitos e o Tempo, selecionando os conteúdos e os métodos que melhor atendem a tais questões, assim desenvolve o conhecimento histórico, o ensino e a aprendizagem da História (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, é fundamental o papel do professor, que nos parâmetros é definido da seguinte forma:

(...) o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (Brasil, 1998, p. 40).

Entretanto, é necessário ressaltar a crítica aos PCNs, pois nenhum documento, principalmente em relação à Educação, é perfeito, e deveria ser constantemente reavaliado, para ser ressignificado e aprimorado. E no caso desses parâmetros, Ribeiro (2004, p. 18) identifica o principal problema: “está no fato delas [as propostas curriculares] esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino”. Ou seja, não tratam das condições tanto do ambiente escolar, como a falta de condições de melhores infraestruturas em muitas escolas, sobretudo nos interiores e pequenas cidades, como das próprias práticas docentes, como as péssimas condições de trabalho em muitas escolas – e os professores contratados sofrem ainda mais devido à sobrecarga horária e acúmulos de disciplinas –, o baixo investimento na formação intelectual e cultural dos docentes. Em suma, a falta de melhores condições para o desenvolvimento das práticas docentes impossibilita um melhor resultado para a aplicabilidade dos PNCs na educação, mesmo eles sendo apenas sugestivos, contudo tendo o seu devido valor educacional.

2.4 O ensino de História Local e suas práticas nos Anos Finais do Fundamental nos padrões dos PCNs, BNCC E DCTMA

Se a existência de condições inadequadas para o desenvolvimento de práticas docentes impacta na aplicabilidade dos PNCs na educação, esta subseção discute as

possibilidades do ensino de História Local e suas práticas diante da cisão já verificada entre a normatividade curricular de diretrizes gerais e a especificidade histórico-educacional e sociocultural local. Diante dessa cisão, é fundamental compreender o modo como o ensino de História Local é abordado nas normativas dos PCNs, BNCC e DTCM.

Lima (2011), ao abordar a problemática, destaca a importância da História Local para o ensino-aprendizagem dos alunos, pois alicerça o ensino a partir do aluno, o que é um desafio ainda hoje, e questiona a visão de uma história padronizada sistematicamente em periodização de tempo e ensino eurocêntricos de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Não se trata aqui da não importância ou não valorização dessas dimensões, entretanto deixa de ser um ensino apenas sobre esses aspectos. Em suas palavras:

A importância do estudo da história local nas escolas está na tentativa de fazer com que o aluno reaprenda e valorize a história de sua sociedade e de sua própria história, mostrando que o mesmo é partícipe da história, tornando também este ensino importante para sua vida, desconstruindo assim a ideia de que o ensino da história não lhe diz respeito, pois não está ligado a ele, rompendo, portanto, a forma de ensino tradicional de memorização sistemática de datas e fatos para a construção de um estudo participativo e investigativo por parte do professor e do aluno, reafirmando a importância e a necessidade da interação escola e comunidade, pois desta forma incentivará a reconstrução histórica da mesma (Lima, 2011, p. 10).

A História Local se faz presente, na maioria dos casos, apenas nas terminologias dos documentos educacionais, no entanto sem adentrar com mais rigor no modo de realização dessa modalidade de ensino. Por experiências em sala de aula a partir de relatos de outros docentes da comunidade escolar objeto de investigação e observando os materiais apresentados pelas grandes editoras e disponibilizados pelas secretarias de educação, pouca coisa há sobre essa modalidade de ensino da História. Conforme ressalva Ribeiro (2004):

Esse conteúdo está presente nos programas curriculares de quase todas as redes de ensino fundamental, englobando as particulares e as públicas municipais, estaduais e federais. Nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, nos processos avaliativos relativos aos temas locais e regionais, ainda permanece quase intocado o perfil conservador do ensino das Ciências Humanas (Ribeiro, 2004, p. 2).

Quais os aparatos legais e documentais para o ensino de História Local? A principal lei que trata da estruturação da educação brasileira, a LDB, criada na década de 1990, salienta que é dever a garantia de um currículo de conteúdo comum a todas

as instituições de Ensino Básico, contudo que contemple as diversidades locais e regionais de cada região nessa base. De acordo com a LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 28).

Os PCNs, similarmente organizados na década de 1990, tinham uma visão da importância da História Local e do cotidiano para o desenvolvimento do discente. É bem clara essa questão e bem definida nos nove Objetivos Gerais desse documento, dos quais dois tratam desse ponto:

[...] Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; [...] Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação [...] (Brasil, 1998, p. 43).

Percebe-se, nesses pontos, que o desenvolvimento do ensino de História Local procura compreender os problemas e a realidade social, buscando a interferência e as soluções para eles por meio do saber adquirido em sala de aula a partir da realidade e localidade do aluno e relações com as demais localidades e temporalidades.

No novo documento que organiza as estruturas curriculares do Brasil, a BNCC (2018), texto normativo e obrigatório, também há elementos que discorrem acerca do ensino voltado para o local e a realidade do aluno. O documento orienta que:

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Em relação aos pontos das competências gerais para o Ensino Fundamental, a BNCC (2017) ressalta no terceiro ponto descrição que considera as questões do local: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9); e no sétimo:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2017, p. 9).

Partindo desses aparatos documentais e legais para o desenvolvimento do ensino de História Local, deve-se fazer uma análise crítica acerca dos parâmetros curriculares PCNs (1998) e BNCC (2017), pois ambos os documentos são organizados e desenvolvidos a partir de um lugar e uma concepção sociocultural e política, como é salientado por Cavalcanti (2007):

As escolhas feitas em todas as instâncias que pensam, elaboram e organizam os currículos não são isentas. Cada grupo, bem como cada sujeito, envolvido nas discussões em torno do currículo tomará decisões e realizará opções a partir de seu lugar social, de seu contexto. As mudanças e permanências nas formas, conteúdos e estratégias apresentadas pelos currículos expressam, portanto, questões políticas (Cavalcanti, 2007, p. 31).

Nesse caso, ao analisar os PCNs, observa-se que foram elaborados na década de 1990, com intuito de dar e garantir um maior suporte para elaboração curricular das instituições de ensino, entretanto sem um carácter normativo obrigatório ao garantir orientações e fundamentações a fim de priorizar a relação entre o aluno, seu meio e a realidade com o mundo e a sociedade em geral. Essas diretrizes deixavam uma “abertura” maior para que a escola e o professor pudessem desenvolver uma aula na problematização do “mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes [...]” (Brasil, 1998, p. 46). Todavia, esse propósito esbarra na questão da realidade da escola, em colocar isso em prática, uma vez que o documento não apresentava as condições de trabalho para o desenvolvimento da aula sob essa perspectiva.

Já a nova BNCC (2017), de carácter normativo e obrigatório para todas as instituições de ensino da Educação Básica, tem como foco o desenvolvimento da educação a partir das competências e habilidades que são desenvolvidas ao longo de toda vida escolar básica. Estes dois elementos engessam e padronizam o currículo, ditando o que pode ou não ser lecionado em sala de aula, tirando quase que totalmente a autonomia do professor, pois, uma vez que o próprio texto descreve as propostas dos conteúdos, habilidades e competências, o professor tão somente teria

que seguir o que já está no papel oficial do Estado. Isso não quer dizer que o professor não deva seguir um currículo ou uma norma que o ajude a desenvolver o ensino-aprendizagem dos alunos, mas não com essa forma de imposição, mecanicista, padronizada, verticalizada, sem observar e criticar os verdadeiros problemas de cada realidade escolar.

Nesse aspecto, o documento entra em atrito em dois pontos. O primeiro diz respeito às habilidades já descritas e de caráter obrigatório para o ensino de História. Sabe-se que o ensino histórico é dinâmico e está em constantes análises e mudanças de formas, objetivos, concepções acerca de determinados conteúdos, o que pode não corresponder com os conteúdos e habilidades descritas na BNCC (2017), tornando-se um desafio para o professor no ensino em sala de aula. Portanto, necessitaria haver uma maior flexibilização das habilidades do ensino de História, até mesmo para que o professor pudesse apresentar novas perspectivas ou conteúdos que não estivessem contemplados na Base Nacional.

Um segundo ponto trata da questão da História Local em si e sua pouca contemplação nos Anos Finais. Tal temática está mais voltada para os Anos Iniciais, com intuito de ofertar aos alunos as noções de temporalidades, espaços e História, com a “crença” de que o aluno irá para os Anos Finais com o desenvolvimento e a concepção de toda a realidade em torno de si e do cotidiano e não necessite mais desses estudos, mas apenas dos estudos mais amplos, da História Nacional e Global. Essa concepção enganosa impossibilita ao aluno ter uma maior compreensão da relação entre sua realidade e localidade e o mundo externo e global, compreensão necessária para o senso crítico de sua realidade e da sociedade em geral. Dessa forma, percebe-se que há:

Continuidade de práticas políticas desenvolvidas por grupos políticos dominantes, os quais não têm qualquer interesse em aguçar a curiosidade ou promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas de sua cidade ou Estado [...]. [Pois] as práticas docentes da disciplina de História direcionadas a tais questões poderiam transformar o cenário político local de forma acentuada e rápida, o que ocasionaria uma diminuição do poder de determinado grupo político, ou mesmo a sua sucumbência a novas forças políticas (Neto; Nascimento, 2017, p. 108).

Essa negligência ou ausência deliberada é bem presente nos livros didáticos, mesmo nos que já inserem a BNCC. Isso decorre em razão de inúmeros fatores, como interesses político-editoriais e educacionais. Gidalte descreve essa situação da seguinte forma:

Os livros didáticos que passam a ser utilizados, são adquiridos/recebidos mediante compra das grandes empresas educacionais e do mercado editorial que, mesmo através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visam à margem de lucro em todo território nacional. Tais empresas/editoras, sem compromisso e/ou vínculo local, produzem um material voltado para atender à demanda nacional, desprezando quaisquer temáticas e conhecimentos que possam privilegiar as características dos estados e municípios brasileiros (Gidalte, 2018, p. 67).

Nessa mesma linha de raciocínio, Barbosa salienta que:

A inserção dos atores que compõem a história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural, vislumbrando, assim, a busca de soluções de seus problemas (Barbosa, 2006, p. 66).

Aqui reside uma lacuna que pretendemos enfrentar localmente a partir do *Caderno Temático*, produto desta dissertação, com a proposta de intervenção prática a partir do ensino de História Local nos Anos Finais. Um desafio para os professores de História dessa última etapa do Fundamental, pois exigirá a Didática da História para refletir sobre essa questão e tentar desenvolver meios que facilitem o desenvolvimento do ensino. Para ser mais exato, analisar cada habilidade e detectar quais semelhanças ou ligações com a realidade cotidiana e local dos discentes e da escola. Assim, o docente trabalhará os espaços locais, nacionais e globais, mantendo o foco no desenvolvimento das competências e habilidades propostas, como requer a BNCC.

Exemplificando:

Há uma mesma base curricular, a BNCC (2017), para o Ensino Fundamental, elaborada para organizar os conteúdos, as formas, as competências e as habilidades da rede de ensino do país. Contudo, cada escola, que se localiza em um espaço variado, tem suas especificidades, interesses, necessidades, diversidade, estruturas, potencialidades, sua cultura escolar específica, terá o seu currículo real. Na BNCC (2017), Anos Finais (8º ano), há os seguintes objetos de conhecimento e habilidades:

Quadro 1- Objetos de conhecimento e habilidades na BNCC (2017)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Brasil: Primeiro Reinado	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. O período regencial e as contestações ao poder central.

O período regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatários ao poder centralizado.
O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na BNCC – 2017 (Brasil, 2017)

O Quadro descrito acima tem alguns dos elementos descritivos e normativos da BNCC para o 8º ano, componente curricular de História. No documento, há os seguintes eixos-temáticos: Brasil Império (século XIX), a Regência, as rebeliões, o sistema escravocrata. Todos esses objetos de conhecimento terão que ser lecionados em sala de aula, de acordo com o currículo oficial, a BNCC, todavia se apresentarão de formas diversificadas, em cada escola das regiões do país. Então, se fará presente o currículo real.

A discussão sobre as Revoltas e Rebeliões, como a da Farroupilha, poderá ser tratada com mais ênfase no Rio Grande do Sul, por ter ocorrido nessa região, assim como a dos Malês na Bahia, ou a dos Balaios no Maranhão. Todas poderão ser abordadas, mas algumas com mais especificidades e com o olhar daquela região ou da importância, ou não, que a comunidade escolar dará para tal assunto.

Logicamente, é a partir dessa abordagem, que leva em consideração as especificidades dos lugares, que analisamos o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Fundamental, o qual estabelece um currículo para as escolas maranhenses. Assim, nos termos do documento:

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2019, p. 5).

O documento curricular em questão foi desenvolvido sob as estruturas da BNCC, agregando as particularidades socioculturais e educacionais do Maranhão. Ou seja, é um currículo que buscou se desenvolver a partir de conceitos e fundamentos da maranhensidade, compreendendo a amplitude das diversidades de cada localidade do estado e instituição escolar, possibilitando uma certa liberdade para que

cada instituição adeque os seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Aula.

Entendemos por maranhensidade os aspectos e as práticas socioculturais dos maranhenses, ligados ao seu espaço, manifestação cultural e jeito de viver. Em outras palavras, trata-se de denominar de uma forma mais específica e valorativa à identidade e à cultura do Maranhão, que tem uma ampla diversidade. O termo, apesar de ter sua origem em uma peça publicitária político-governamental, tornou-se parte do vocabulário identitário maranhense, como está descrito abaixo:

Desde o início da gestão de Jackson Lago no comando político do Maranhão ('Agora é a vez do povo', janeiro de 2007), o emprego de um nome incomum para definir a proposta de política cultural do seu governo causou polêmica e foi motivo de debates acalorados nos espaços públicos, principalmente no que se refere aos temas identidade e cultura local: o nome maranhensidade. Esta palavra foi usada primeiramente para designar o Carnaval 2007, ano em que o produtor cultural, poeta, compositor e militante Joãozinho Ribeiro assume a responsabilidade pela pasta estadual da Cultura. Desde então, maranhensidade foi o termo usado para indicar todas as realizações ou apoios da Secretaria Estadual de Cultura (SECMA) no âmbito das festas populares e para sintetizar a proposta política da SECMA no campo das ações culturais (Mateus, 2009, p. 27).

Devido à cassação do mandato do então governador Jackson Lago, no ano de 2009, Roseana Sarney, que então assumiu o governo, mudou as peças publicitárias, ficando de lado esse termo, que só retoma com força já no mandato do governador Flávio Dino, consolidando-se e propagando-se pelo currículo maranhense, desenvolvido em 2019 pela SEDUC-MA, pós-finalização da BNCC.

Houve uma preocupação, no desenvolvimento do DCTMA (2019), em tratar dos aspectos e particularidades do Maranhão, uma vez que o currículo tende a representar um conjunto de aspectos teóricos e práticos que são e devem ser ensinados aos alunos, direcionando-os para a realidade do povo do Maranhão, suas características territoriais, culturais, econômicas, bem como os desafios a enfrentar para a promoção do desenvolvimento social no estado" (Maranhão, 2019, p. 16). Nesse sentido, o texto curricular enfatiza os aspectos e elementos do Maranhão a partir desse termo - maranhensidade:

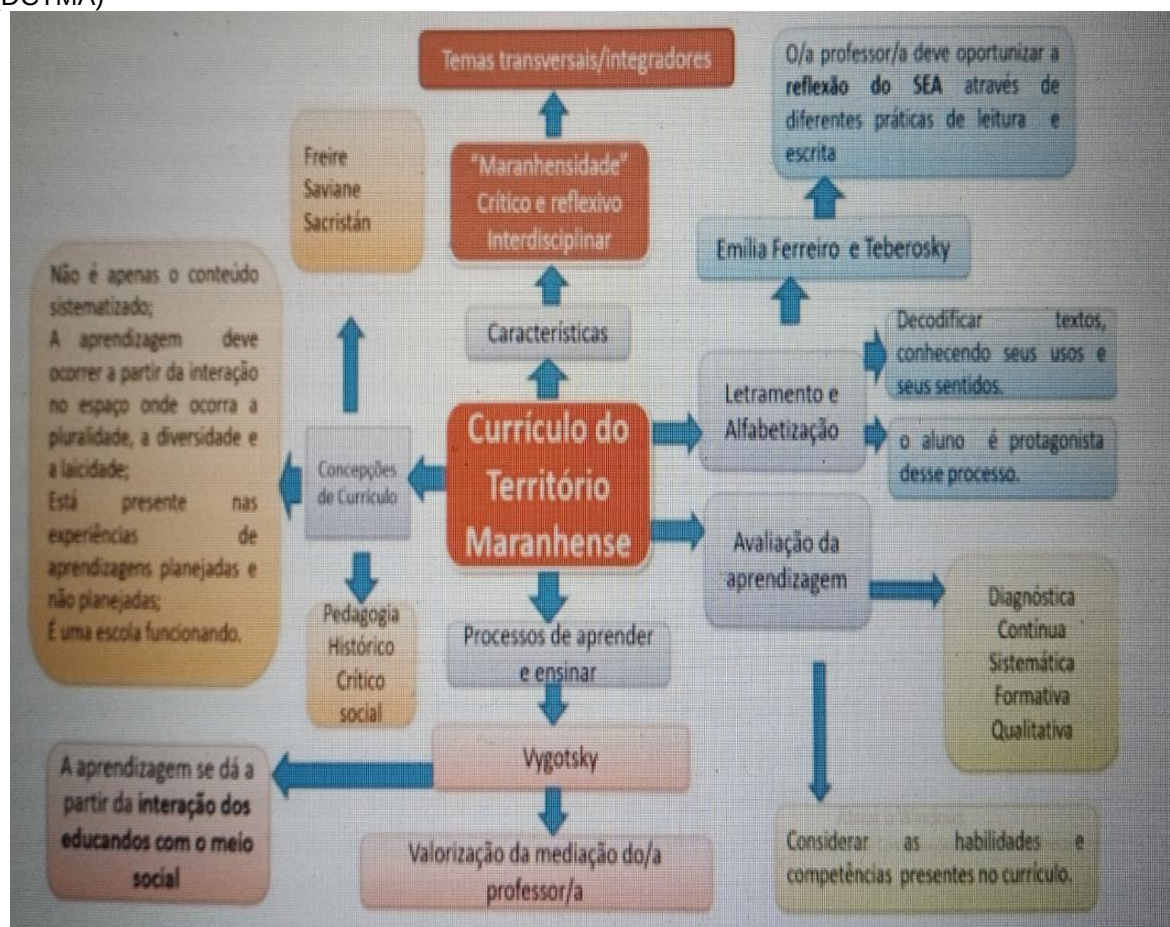
Ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a 'maranhensidade' como eixo fundamental da construção deste currículo. Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 17).

Um outro aspecto é o próprio desenvolvimento desse currículo em observância à realidade do próprio aluno. Logo, possibilita um diálogo com esta pesquisa no sentido de que “o currículo deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve as múltiplas escalas geográficas nas quais ele está inserido, como as da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo” (Maranhão, 2019). Assim, torna-se possível relacionar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, a partir das suas respectivas experiências e vivências nesses meios, tornando significativos e conscientes o ensino-aprendizagem e formação dos sujeitos.

Ademais, o documento estadual foi produzido em regime de colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e com os municípios, não ficando apenas a cargo da SEDUC-MA. Ao contrário, tentou-se ampliar para os órgãos e secretarias municipais, responsáveis pelo Ensino Fundamental, a fim de desenvolver um currículo que pudesse atender às demandas dos diferentes lugares do estado e das diferentes redes municipais de ensino do fundamental, cabendo aos municípios aderirem seus programas ao documento oficial. A cidade de Pedro do Rosário participou ativamente desse processo, por isso o cuidado analítico com esse currículo nesta pesquisa.

O DCTMA tem como fundamentos e conceitos pedagógicos as bases freirianas, além dos aspectos de construção sociocultural dos sujeitos e do desenvolvimento do currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, que trata o currículo como a escola em ação, visando à intermediação e ensino do conhecimento científico sistematizado com o saber e a cultura popular.

Figura 1- Demonstração da estrutura do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)



Fonte: Lima (2019 *apud* Silva et al., 2020).

A imagem descreve como estão organizadas as concepções e características elementares do DCTMA (2019), suas bases teórico-metodológicas, seus processos de ensino-aprendizagem, além das ações avaliativas desse processo; a importância do professor; a formação do sujeito maranhense; a formação crítico-reflexiva e os conteúdos temáticos e as habilidades e competências com base na BNCC (2017).

O DCTMA (2017) também aborda possibilidades de desenvolvimento dos componentes curriculares, observando cada área de conhecimento e modalidade de ensino, como: visitas a patrimônios históricos, como museus, praças, prédios; desenvolvimento de feiras científicas e culturais; exposições como forma de valorização e divulgação cultural, entre outros. Cada componente curricular é descrito com foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada série (ano escolar).

Tratando especificamente do ensino das Ciências Humanas (História e Geografia), o Documento Curricular Maranhense (2019) enfatiza que:

O currículo das Ciências Humanas a ser trabalhado na Educação Básica tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, conscientes e capazes de conviver com e respeitar as diferenças. Os saberes produzidos precisam estar em consonância com as demandas da sociedade diversa e plural da contemporaneidade, de forma que possam dialogar com o passado, sincronizar-se com o presente e trabalhar na perspectiva de construção de um futuro em que haja a valorização do indivíduo como cidadão dotado de direitos e da sociedade enquanto espaço de realização das aspirações coletivas (Maranhão, 2019, p.389).

O texto também esclarece que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para o desenvolvimento das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos; o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, sobretudo, a preocupação com as liberdades individuais e as desigualdades sociais (Maranhão, 2019, p.389).

Com isso, percebemos a amplitude do ensino das Ciências Humanas em sala de aula, não apenas no sentido de reproduzir conteúdos relacionados à história do homem, como ainda, a premissa de, junto com os demais componentes curriculares, desenvolver uma formação consciente dos direitos e deveres e valorização do desenvolvimento social, econômico, científico e coletivo.

Em relação ao ensino de História, o DCTMA (2019) propõe a ruptura com as concepções eurocêntricas de espaço e história, que centralizavam o ensino a partir da visão do europeu, e qualquer outro espaço era ensinado a partir do olhar do colonizador ou influência da Europa. O novo currículo maranhense muda a perspectiva e busca ampliar os diferentes aspectos e elementos da formação da sociedade, da cultura e da história, sobretudo a do Maranhão. Desse modo, o texto salienta que:

A rejeição ao eurocentrismo é especialmente importante no estudo do Maranhão, um estado constituído por um emaranhado de culturas inter cruzadas, pois somente assim a maioria dos estudantes poderá se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulada a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade (Maranhão, 2019, p. 436).

Essas diretrizes normativas conjugam-se com a própria formação histórica do Maranhão, estado multicultural que se constituiu não apenas do branco europeu, mas dos povos nativos originários, dos africanos, principalmente os vindos da África Centro-Occidental (Benin, Mina, Angola, Moçambique) e Sinegâmbia (Silva, 2013).

Assim, cabe observar que não se trata apenas do olhar a esses distintos povos, contudo de ir além de concebê-los como escravizados, narrando-os como submissos em um sistema escravocrata e patriarcal. Deve-se tratar da escravidão e suas perversidades, todavia devemos ir além dessas ideias. E é nesse sentido que a DCTMA aborda:

No caso específico do Maranhão, estado com grande presença afro-indígena, cuja história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX, é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região. Assim, de acordo com a proposta da BNCC (Brasil, 2017), pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real (Maranhão, 2019, p. 439).

E o documento complementa dando possibilidades de como abordar tal espaço.

Busca-se assim um tratamento problematizador para temas sociais, políticos, culturais e econômicos que possibilite a explicação histórica, feita por diferentes sujeitos, individuais ou coletivos, construída no cotidiano, com contradições e conflitos (Maranhão, 2019, p. 17-18).

Nesse sentido, o DCTMA propõe o ensino de História para os Anos Iniciais nas seguintes condições:

é o momento em que os indivíduos passam por processos de descoberta e desenvolvem sua percepção do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se mais significativo à medida que o sujeito passa a reconhecer a diversidade da sociedade em que está inserido, devendo aprender a lidar com diferentes costumes, hábitos, valores e etnias (Maranhão, 2019, p. 438).

Logo, fica claro a ideia de ensino de História para os Anos Iniciais a partir da realidade do estudante, de sua respectiva origem, localidade e espaço sociocultural, ampliando a concepção de outros espaços e localidades. No que diz respeito aos Anos Finais do Fundamental, o texto aborda da seguinte maneira:

(...) a disciplina deverá valorizar as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber, a África, a Europa e a América, de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações, devendo os professores e professoras fazer uso de variadas linguagens para analisar os fenômenos históricos (Maranhão, 2019, p. 439).

Com essa concepção, para os Anos Finais, o foco não é mais a localidade do aluno e seus espaços socioculturais, e sim os espaços mais amplos, geográfica e

socioculturalmente. Porém, essa concepção não deixa de trazer para a realidade do aluno. Na interpretação que ora apresentamos acerca dessa problemática do ensino de História Local e o currículo maranhense, é como se no ensino dos Anos Iniciais fosse apresentada a História a partir da localidade para se chegar a outros espaços; já nos Anos Finais do Fundamental, aborda-se essa História mais global, dos africanos, europeus e americanos, a fim de buscar conciliações com a realidade geográfica e sociocultural dos educandos. Em outros termos, seria como se o aluno chegasse na etapa final do Fundamental já compreendendo o seu espaço e agora fosse compreender os outros espaços e suas respectivas relações com o seu próprio mundo.

Outra problemática que levantamos é que o DCTMA (2019) poderia tratar melhor acerca das cinco mesorregiões do estado de uma forma mais contextualizada e histórica, ampliar mais a discussão dessas regiões, assim facilitaria o entendimento dos estudantes. Apesar do documento descrever a caracterização do território do Maranhão em uma parte do texto, apresentando dados e desenvolvendo uma síntese histórica e geográfica do Maranhão em um sentido mais amplo, todavia, pouco tratou das especificidades de cada mesorregião, até para enriquecer e expor melhor a maranhensidade e, assim, possibilitar uma fonte de informação mais ampla dessas regiões para o professor em sala de aula.

No que concerne aos métodos do ensino de História, o texto nos apresenta os processos base para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem:

Nesse sentido, o debate, a pesquisa e a troca de experiências são procedimentos essenciais para que nossa disciplina adquira significado para os estudantes [...]. Esse componente almeja construir o saber histórico por meio da interação entre educador e estudante, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos. Ao mesmo tempo que o professor produz conhecimento a partir de sua experiência, o discente só aprende quando lhe é dada a possibilidade de reinterpretar e reelaborar os saberes e métodos da disciplina de forma que façam sentidos para o lugar social em que habita (Maranhão, 2019, p. 440- 441).

Esses procedimentos descritos acima e a concepção de mútua interação no processo de ensino-aprendizagem entre professor e discente corroboram com nossa ideia de ensino de História Local como procedimento didático-metodológico para o ensino de História. O documento em si enfatiza muito essa questão do trabalhar a realidade dos educandos, como tentamos apresentar ao longo desta subseção, o que nos garante uma base, a partir do currículo maranhense, para desenvolvermos nossa

pesquisa. Em razão disso, tratamos dessa realidade do aluno no âmbito local (da cidade de Pedro do Rosário e do seu estado, Maranhão) relacionando com as realidades dos demais locais, nacional e global.

As abordagens descritas nesta pesquisa permitem algumas considerações pontuais. Primeiro, a necessidade de uma maior visibilidade e valorização da Didática da História para a própria disciplina, possibilitando reflexão aprofundada acerca do conhecimento histórico e das práticas de ensino em sala de aula, para que, assim, seja possível melhorar o desenvolvimento do ensino da História diante do currículo imposto; segundo, os desafios atuais do ensinar a História na Educação Básica, sobretudo nos Anos Finais do Fundamental, diante da BNCC Brasil (2017) e DCTMA Maranhão (2019); terceiro, trata da problemática do ensino de História Local nos Anos Finais do Fundamental, uma importante temática, mas que não tem tantas aberturas para ser desenvolvida em sala de aula de uma forma mais ampla. Neste ponto, cabe ao professor desenvolver o que os pedagogos chamam de currículo real, ou seja, aquele que não está tão presente oficialmente nos documentos curriculares, porém o docente realiza em sala de aula.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA: entre a Didática Geral e a Didática da História

Neste momento da pesquisa, torna-se necessário estabelecer uma discussão e reflexão acerca de alguns aspectos que envolvem o ensino de História e a História Local. Tais como o conceito de (i) Didática e sua importância para o desenvolvimento do ensino: o professor de formação docente didático-crítica, tendência pedagógica libertadora, Pedagogia histórico-crítica, Didática da História, Neuro-educação, pois o tema do ensino toca, necessariamente, a questão da aprendizagem; (ii) Educação histórica: a relação entre o saber histórico e o ensino de História, consciência histórica, os procedimentos de ensino na ação didática.

Ressaltamos que vários são os elementos a serem tratados, mas todos têm sua respectiva importância para o processo docente, que visa o ensino-aprendizagem dos educandos. Desse modo, não caberia aqui apenas tratar do ensino de História Local, que é o objetivo central desta pesquisa, mas garantir que essa prática de ensino esteja baseada nesses elementos que são essenciais para compreender o ensino escolar de História. Por isso, as concepções aqui desenvolvidas são fundamentadas a partir dos seguintes autores: Freire (1983); Vygotsky (1989); Rusen (1993); Libâneo (1995); Farias *et al.* (2011); Brandão (1981); Fonseca (2009); Cerri (2011); Bergmann (1985); Cerri (2011); Bittencourt (2009); Guimarães (2012); Alberti (2006).

3.1 Os caminhos recentes da Didática e as tendências pedagógicas libertadoras e histórico-crítica dialogando com a Neuro-Educação

Esta subseção inicia percorrendo as problematizações acerca da Didática, fundamental nesta pesquisa quando pensamos a melhor, mais rica, plural e dinâmica forma para desenvolvermos o processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos a partir da História Local, ou seja, situamos aqui o sentido e a finalidade didática no interior do nosso objeto de investigação. A Didática, portanto, enquanto campo de conhecimento acerca do ensino, é caracterizada pela reflexão das formas como se desenvolve e aplica o ensino, a partir dos aspectos teóricos e práticos dessa ação, diferente da metodologia, que é responsável pelo método sem fazer qualquer juízo de valor (Farias *et al.*, 2011). Nesse sentido:

Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa (Farias *et al.*, 2011, p. 18).

Nessa concepção, a Didática torna-se uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento do ensino e educação, já que é uma disciplina pedagógica que se associa tanto às práticas educativas quanto às questões do fazer docente. Faremos uma breve síntese da constituição da institucionalização da didática no Brasil, que teve início na década de 1930, e em 1946 tornou-se disciplina para os cursos de formação de professores.

A princípio era conhecida como Didática instrumental: era normativa, prescritiva e instrumental, voltada apenas, e exclusivamente, às normas e técnicas da transmissão do saber, sem fazer reflexões políticas e sociais desse ensino. A partir da década de 1970, as concepções críticas a esse modelo tecnicista foram sendo debatidas no Brasil, na forma de uma “antididática” necessária, que observava e desenvolvia o político e a consciência, deixando de lado a questão das técnicas e métodos de ensino (Candau, 1983).

A partir da década de 1980, com os movimentos de redemocratização do país, a educação passou por diversas mudanças, entre elas, a concepção de uma pedagogia histórica-crítica conceituada por Saviani (1991), e por Libâneo (1995) como crítico-social dos conteúdos e a ideia geral era que “o compromisso fundamental da educação escolar é assegurar aos dominados a apropriação crítica do saber científico e universal” (Farias *et al.*, 2011, p. 39). Neste caso, buscou-se um elo entre uma didática preocupada com os conteúdos, técnicas e métodos e as reflexões e críticas políticas e sociais.

Diante disso, entendemos a pedagogia como um ato social; o processo de ensino-aprendizado como multidirecional, garantindo os aspectos técnicos, humanos e políticos; a concepção do: para que fazer sobre o/como fazer e o que fazer; as habilidades conteudistas e técnicas com a responsabilidade social, política, com o desenvolvimento humano e uma sociedade democrática e mais justa. Por isso, para esta pesquisa, trataremos de desenvolver uma didática que articule prática e teoria, forma e conteúdo, técnica e política, pesquisa e ensino, sociedade e escola, que idealiza os professores como indivíduos profissionais que apreendem por meio das

formações e se tornam profissionais no fazer docente, aprendendo ensinando e ensinando aprendendo (Farias *et al.*, 2011).

Nesse sentido, aqui se faz necessário relacionarmos a Didática à educação, sendo esta última prática social cujo objetivo é a humanização do homem, tendo as finalidades de adaptar os indivíduos à sociedade ou comunidade a qual pertencem, além de transformar em sujeitos conscientes de si e do mundo. Em resumo, a educação não se reduz apenas ao seu desenvolvimento no ambiente escolar, como bem salienta Brandão (1981) ao dizer que a educação é algo inescapável:

[...] Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós nos envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação; a escola não é o único modelo de educação; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante (Brandão, 1981, p. 7).

A conceituação de Brandão (1981) contribui para esta pesquisa a medida que não reduz a educação apenas ao ambiente escolar e o professor como exclusivo transmissor do saber, ou seja, valorizam-se as experiências locais e cotidianas dos discentes. Nesse sentido, faz-se necessário uma didática que esteja fundamentada nessa concepção, pois se a educação tem como finalidade o processo de humanização dos indivíduos, não ocorrendo apenas nos ambientes educacionais institucionais, a didática tem por finalidade a reflexão dos processamentos do ensino (Libâneo, 1995).

Outra questão que devemos considerar é a diversidade das interpretações e compreensões das ciências acerca da Educação a partir das suas respectivas ópticas conceituais teóricas e metodológicas. Cada disciplina científica terá uma visão a respeito da educação e de todas as suas respectivas estruturas e desenvolvimento, dentro das suas concepções epistemológicas, fato que pode favorecer uma produção interpretativa multidisciplinar e interdisciplinar da Educação.

Dessa forma, esta pesquisa, a partir de uma concepção histórica, busca um entendimento educacional do ensino de História, por isso, as concepções e visões tendem a ser da Ciência Histórica. Contudo, é crucial o saber pedagógico, que está associado a uma Ciência da Educação (Mazzotti, 1994 *apud* Farias *et al.*, 2011) por meio da Didática Geral, para que assim haja um desenvolvimento da gestão educacional. Por isso, o saber específico da Didática Geral e da Didática Específica

(Didática da História) é importante para o nosso trajeto com a dissertação, uma vez que trata do ensino educacional, sobretudo do componente curricular História.

Nas bases de toda Didática estão as ideias e concepções teórico-pedagógicas denominadas de tendências pedagógicas. Aqui, não trataremos de todas e nem iremos nos aprofundar no assunto, contudo utilizaremos de duas concepções para corroborar com o processo de desenvolvimento da Didática. Ou melhor, no próprio fazer docente, pois o ato de ensinar está carregado de concepções de ensino, de objetivos, movimentos, tendências, concepções sobre as quais devemos estar atentos, pois revelam muito sobre qual Didática se utiliza e qual Ensino está sendo propagado. As duas tendências são: a libertadora e a crítico-histórica, como já mencionado anteriormente.

A tendência pedagógica libertadora, que tem como principal defensor Paulo Freire, converge as práticas educativas à realidade social, gerando consciência política e desalienação dos oprimidos e explorados. As problematizações a partir da realidade cotidiana dos discentes, gerando reflexões e saberes, a importância do pensamento freiriano, do ensino a partir do cotidiano e por meio do compartilhamento do saber, tornam o conhecimento algo compartilhado por todos, entre alunos e professores, cabendo ao professor instigar as problemáticas entre os alunos (Freire, 1983).

A tendência histórico-crítica preza pela importância dos conteúdos, conhecimento desenvolvido pelo homem como base da própria transformação social, ou seja, é importante a consciência política e as organizações sociais, mas o conteúdo, o saber gerado no ambiente escolar, é tão importante quanto a conscientização, na verdade, devemos usar esse saber conteudista para desenvolver uma criticidade e transformação técnica/científica, econômica, política e social (Farias *et al.*, 2011).

Nessas duas concepções, o pensamento de Vygotsky (1989) corrobora no sentido de tratar o processo de ensino-aprendizagem a partir da interação e sócioconstrução dos agentes (discentes e docentes). Nas palavras de Libâneo (1995):

É sócio porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre o professor e alunos ante o saber escolar. É construtivista porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor (Libâneo, 1995, p. 6 apud Cavalcanti, 1998, p. 139).

Sendo assim, ambas as ideias didáticas apresentadas têm como objetivo principal o desenvolvimento do conhecimento em sala de aula, e esse desenvolvimento ocorre por meio do processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos o ensino como condução do saber, e a aprendizagem “se refere ao conjunto de apropriação do indivíduo, resultante de suas relações com o meio ambiente” (Coutinho; Moreira, 1999, p. 40). Tais processos ocorrem por mutualidade, pois nem o docente é o detentor exclusivo do saber e nem os discentes são folhas brancas receptoras passivas. Falar de ensino é falar de aprendizagem, uma vez que o processo não é estático. Nesta pesquisa, trabalhamos em uma perspectiva sociointeracionista (Scorsato, 2016).

Dito isso, trataremos também da questão da aprendizagem, pois não só é necessário analisarmos o ensino por meio da didática, mas também compreendermos e pontuarmos algumas considerações a respeito da aprendizagem dos alunos, com foco na aprendizagem de História. E tão importante quanto saber ensinar ou como ensinar ou para que ensinar, é como se aprender. Por isso, recorreremos à Neurociência e suas respectivas ideias teóricas acerca dos processos de aprendizagem.

Aprendizagem é definida como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento humano, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doenças. No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece no organismo como resultado da experiência. As mudanças são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu (Lefrançois, 2009, p. 6).

Considerando esse aspecto, a aprendizagem não fica restrita apenas ao conhecer algo, mas à mudança dos sujeitos de forma intrínseca, sendo um processo constante e dinâmico. No que diz respeito à aprendizagem Histórica, Rusen (1993) salienta:

(...) um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade ou a mistura de ambos. No aprendizado histórico a ‘história’ é obtida porque fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. Eles começam a fazer um papel na mente de uma pessoa, porque a aprendizagem de história é um processo de, conscientemente, localizar fatos entre dois pólos, caracterizado como um movimento duplo, ou seja, primeiramente é a aquisição de experiência no decorrer do tempo (formulado de maneira abstrata: é o subjetivismo do objeto); em segundo lugar é a possibilidade do sujeito para analisar (ou seja, o objetivismo do sujeito) (Rusen, 1993, p. 48).

A neurociência traz ainda importantes contribuições para o entendimento dessa perspectiva de consciência: “é chamada de consciência a propriedade de nosso cérebro de controlar as nossas idas e vindas aos diferentes bancos de memória, ela é capaz de correlacionar o passado com o presente” (Atkinson, 2009, p. 215). Nesse aspecto, os indivíduos podem relacionar as temporalidades (passado, presente), ou seja, analisar o passado e compreender suas respectivas influências sobre o presente a fim de desenvolver o entendimento histórico de si mesmo e seu povo. Logo, percebemos uma intrínseca relação entre a concepção neuro e a teoria de Rusen acerca da concepção de aprendizagem. Scorsato (2016) faz uma síntese de como ocorre cerebralmente o desenvolvimento da aprendizagem:

Nosso cérebro é então responsável pela interpretação das informações capturadas do meio ambiente, sendo capaz também de reter estas informações, retenção que só é possível por meio da capacidade que alguns neurônios possuem de armazená-las ao denominarmos processos mnésicos (memorização). Retida a informação existirá um processo de reorganização destas informações fundamentadas nas experiências já vividas, dando um contexto ao episódio (experiências, fatos, situações - uma experiência é composta de vários episódios). Todos estes processamentos estão diretamente ligados à aprendizagem e neste caso a aprendizagem histórica (Scorsato, 2016, p. 5).

Ambos os conceitos de aprendizagem, seja geral, na concepção psiconeurológica ou específica, estão ligados a dois elementos: mudança de comportamento a partir de experiências ocorridas, gerando conscientização do saber desenvolvido, o que converge com as ideias freirianas do ensino-aprendizagem enquanto um processo de conscientização: “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca [...] [tendo] a educação como processo permanente” (Freire, 1997, p. 64).

Sousa e Alves (2017) abordam duas teorias que tratam da aprendizagem dos alunos, a primeira faz uma relação com os saberes que os alunos já possuem; a segunda trata de desenvolver a aprendizagem em conexão com novos princípios, sem correlação com os conteúdos já conhecidos dos estudantes.

Segundo a teoria de Ausubel, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados para construir estruturas mentais, utilizando como meio mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos. [...] Os pesquisadores Fenker & Schütze atentam para a importância da apresentação de novos conteúdos aos alunos, antes da exploração e levantamento de conhecimentos prévios. Segundo estes pesquisadores, os conhecimentos prévios podem e devem ser trabalhados, mas não nos momentos iniciais das aulas. Tais dinâmicas podem favorecer a dispersão diante de temas já conhecidos pelos alunos. Saberes desconhecidos ativam áreas cerebrais que melhoram significativamente a memória. Estudos indicaram que as 'novidades' potencializam as atividades no hipocampo, favorecendo o aprendizado e a memória, além de sua duração. Essas descobertas são de grande importância para a área educacional (Sousa; Alves, 2017, p. 328).

Estas duas perspectivas, num primeiro momento, parecem divergentes. Contudo, se complementam no sentido de desenvolver a educação por meio de articulações entre os novos conhecimentos e os já possuídos pelos alunos. Como descrevem Souza e Alves:

A melhor maneira de desenvolver aprendizagem é fazer com que o conhecimento novo esteja de acordo com as expectativas, e que tenha ligações com o que já é conhecido e considerado como importante para o educando. Sabe-se que essa memória é transitória, caso não haja novas ativações da mesma experiência, o aprendizado não é consolidado. Vale ressaltar que a aprendizagem consolidada só se fará com a formação e estabilidade de novas conexões sinápticas, o que requer tempo e esforço pessoal (Sousa; Alves, 2017, p. 328).

Assim, a professora Bittencourt (2009), ao tratar da aprendizagem em História, salienta que o componente está associado aos domínios de conceitos e noções, porém não significa que basta apenas decorá-los, ou seja, apenas saber o que é *Tempo*, *Espaço*, *Idade Moderna*, *Contemporânea*, *Império*, *Democracia*, *Escravidão*, entre outros termos históricos. Torna-se fundamental compreendê-los e saber distingui-los nas diversas ocasiões, sejam na sala de aula ou no dia a dia. A exemplo: é saber refletir sobre o Comunismo, Feminismo, ou localidades, ou tempo; é não considerar que um partido de esquerda, eleito democraticamente pela vontade da maioria popular, transformará o país em uma comuna, fechando todas as igrejas, tomando a propriedade privada e instaurando o sistema comunista; ou que o Feminismo é um movimento contra os homens; ou que as localidades, termo discutido nesta pesquisa, são espaços reduzidos de populações; ou que o Tempo tem seus conceitos diversificados em cada cultura, época ou espaço, a exemplo, o tempo da cidade grande é movido pelas batidas de pontos nas empresas, e no campo, movido pelo cantar do galo, ou pela condução das boiadas.

Neste caso, é necessária uma análise a partir da reflexão do docente em sala de aula. Seguindo essa linha de raciocínio, não basta apenas apresentar os conceitos,

os quais já podem ser conhecidos pelos próprios alunos, todavia também analisá-los e compreendê-los como forma de entendimento da História ensinada. Pois “o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos [...]. Conhecer [...] é substituir um dado bruto ‘por um sistema de conceitos elaborados pelo espírito [historiador]’”. Assim, torna-se inviável o ensino de História sem o domínio conceitual (Marrou, 1961 *apud* Bittencourt, 2009, p. 183).

Bittencourt (2009), ao abordar essa formação de conceitos como forma de aprendizagem histórica, remete aos estudos de Piaget e Vygotsky. O primeiro, Piaget, aborda a aprendizagem a partir dos pressupostos biológicos, ou seja, à proporção que os indivíduos desenvolvessem maturidade biológica, conceberiam e assimilariam os objetos físicos ou conceituais. Claro que os aspectos externos ajudariam nesse processo, mas não são determinantes. Tal concepção justificaria, dessa forma, “a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase ‘operatória’ depende de condicionantes biológicos” (Bittencourt, 2009, p. 185). Houve também a ideia interpretativa piagetiana de que há uma separação entre os saberes de senso comum e científico, e que este último deve sempre prevalecer sobre o primeiro e combatê-lo. Nessa concepção, o que o aluno sabe a partir do senso comum deve ser questionado e rejeitado.

No segundo estudo, que aborda Vygotsky, a historiadora salienta que o pesquisador russo reconhece os estágios de desenvolvimento cognitivo e os fatores biológicos, mas que o desenvolvimento dos conceitos está associado intrinsecamente a fatores sociais, pois:

São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções (Bittencourt, 2009, p. 187).

Nessa lógica, é oposta a concepção piagetiana de que se deve separar o conceito comum (conhecimento popular) do científico, erradicando este primeiro, pois teoriza a concepção de que, no ambiente escolar, há uma interferência mútua entre essas duas concepções, modificando intelectualmente a esquematização anterior. Uma das principais bases para o desenvolvimento humano dos conceitos ocorre por meio da comunicação social, e isso está impregnado nas mais diversas instituições

socioculturais. Nesse sentido, os conceitos produzidos cientificamente influem sobre o desenvolvimento de várias aplicabilidades intelectuais, como: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para compreender e diferenciar” (Bittencourt, 2009, p. 188). Dessa forma, é imprescindível a função escolar na formulação de conceitos, “uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada” (Bittencourt, 2009, p. 188).

Embora os conceitos científicos e espontâneo se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalizações elementar ‘no passado e agora’; [...] (Vygotsky, 1989, p. 93).

Essas concepções de aprendizagem até aqui salientadas corroboram com as duas concepções didáticas deste estudo, didática libertadora e histórico-crítica, em vinculação à própria temática central desta pesquisa, que é a História Local. Isso se dá em razão de buscarmos o ensino de História a partir da realidade do aluno, o que requer uma análise de seu espaço socio-geográfico histórico. Para melhor consecução de nossos objetivos, recorreremos às ideias teóricas de socio-interacionismo (Vygotsky, 1989). Por isso, a importância de tratarmos dessas concepções educacionais no desenvolvimento de pesquisa, para que possamos apreender as bases do processo de ensino-aprendizagem para melhor desenvolver o ensino de História Local.

3.2 O ensino de História na reflexão didática

Ampliaremos o tema de aprendizagem e ensino a partir da concepção da Didática da História, uma vez que ultrapassa as questões escolares do ensino de História em si, e também aborda a produção, a circulação e a utilização do saber histórico (o conhecimento histórico científico acadêmico e escolar) – o que será ensinado, como será ensinado, de que forma é aprendido e para que será ensinado, são as problematizações da Didática da História, com foco no desenvolvimento da consciência histórica. Nessas problematizações, está inserido o ensino de História

Local, sobretudo o relacionado com o desenvolvimento da consciência histórica, como será abordado mais adiante.

Bergmann (1985) é um dos principais expoentes dessa Didática da História, e segundo o autor, a reflexão didática da História está relacionada a três aspectos investigativos: com conteúdo apreendido (questão empírica), com o que poderia ser ensinado (de caráter reflexivo), além do que deveria ser ensinado (de caráter normativo). Com isso, a Didática da História relaciona-se com os conteúdos, formas e métodos do ensino de História, com intuito de desenvolver a consciência histórica.

Ainda com Bergmann (1985), ao separar os três aspectos da Didática da História, tornam-se possíveis algumas reflexões sobre a questão empírica dessa didática histórica; é válido reforçar que a Didática Específica é uma disciplina e que foca na produção da História e sua receptibilidade pelos discentes, ou seja, como se ensina e aprende a História, visando ao desenvolvimento da consciência histórica.

Dessa forma, os saberes históricos podem ocorrer das seguintes formas: a partir das experiências do cotidiano, do vivenciado, ou seja, os alunos que estão em uma sala de aula também vivenciam suas respectivas histórias, a partir das relações com outros sujeitos e estruturas sociais. Eles têm suas historicidades, que nas aulas podem ser narradas, para que os discentes percebam que eles são, também, sujeitos históricos, e é no dia a dia que desenvolvem os processos históricos (desenvolvimento dos acontecimentos humanos e sociais ao longo do tempo); os discentes podem ter passado por inúmeras situações cotidianas com fortes ligações com algum processo histórico – a exemplo, eles podem ter presenciado situações de racismo, ou discriminação de gênero ou de religião, problemáticas diretamente relacionadas aos processos de formação da sociedade brasileira (escravização, patriarcado, domínio e predominância da religião católica por quase todo período colonial e imperial). Podem ter passado por algum momento de crise mundial, como a pandemia da Covid-2019 e como isso afetou as sociedades e suas localidades específicas.

Há também o caso da História transmitida sem nenhum vínculo com a experiência ou vivência pelo aluno, apenas propagada de forma científica ou popular. Seja em sala de aula, por meio de um livro – digamos que trate da cidade de Pedro do Rosário – ou na varanda da casa desse aluno, por meio da conversa com os mais velhos e experientes, ambos os momentos têm sua respectiva importância para o desenvolvimento da própria formação dos sujeitos, vide a oralidade que carrega toda uma experiência e historicidades de uma determinada região ou comunidade e suas

culturas. Tais transmissões passam de geração em geração e interrogar o aluno sobre quais histórias ele ouve de sua família ou localidade também é uma forma de se instigar a curiosidade histórica dos discentes.

Por último, há a História transmitida a partir de uma base teórica-metodológica; digamos, cientificamente, enquanto componente curricular que tem objetivos, métodos, conteúdos específicos, avaliação e resultado. Nesse caso, focaremos nesta última perspectiva, contudo sem invalidar as demais, por vezes buscando um diálogo com as mesmas.

A Didática da História em seu exercício de reflexão tem como objetivo a investigação do significado e aprendizagem da ciência histórica para a vida humana em seus aspectos culturais, econômicos, sócio-históricos nas suas respectivas temporalidades. Entendemos por ciência histórica a disciplina científica que lida com os vestígios humanos ao longo do tempo, a partir de métodos de pesquisa, cuja intenção é a reconstrução e compreensão das ações humanas no tempo e espaço, o que possibilita analisar em sala de aula como o conhecimento histórico influencia na formação dos discentes, isto é, a partir do desenvolvimento da consciência histórica, formação identitária e construção da cidadania.

No concernente à parte normativa da Didática da História, busca-se estabelecer conexões padronizadas, científica e pedagogicamente, para desenvolvimento do ensino de História, além das ligações com a Psicologia, Neurociência e Ciências Sociais e Humanas, analisando, assim, as condições, os pressupostos, os objetivos, os conteúdos, os métodos, os objetos de estudo, os materiais e as fontes usadas, além das diversas representações históricas tanto em sala de aula, quanto fora dela. Pois, se há representações da História nos veículos de comunicações, rádio, tv, nos cinemas, nas artes, nas canções, usar tais elementos e saber como deveriam ser aprendidos é fundamental para a História enquanto disciplina escolar. Como se aprende e como ensinar a História é uma das principais tarefas dessa Didática Específica, e nós, professores, deveríamos nos atentar a esses pressupostos descritos acima, uma vez que é contraproducente, metodologicamente, chegar em sala de aula, pegar um livro de História e começar a ler, sem fazer nenhuma mediação.

Outro aspecto que a Didática Específica analisa são os elementos da História fora de sala de aula; em outros termos, não apenas abarca a História enquanto ciência ou componente curricular, mas a observa como produto social, no dia a dia do aluno, seja na rua, em casa, nos jornais, nas rodadas com os amigos, nas boiadas (festa do

interior que traz cânticos populares da vida do povo). Esse fato tem grande importância e não pode ser menosprezado por nós professores, uma vez que é um conhecimento transmitido socialmente, carregado de significados, sentidos e valores sociais, culturais, políticos, religiosos, econômicos e históricos, cabendo a nós, enquanto docentes, tratar o diálogo entre esse conhecimento científico-pedagógico de sala de aula e o subjetivo carregado de experiências sociais, possibilitando a análise e compreensão da importância do mundo vivenciado extraescolar e extracientífico para a formação da consciência histórica e identidade sócio-histórica. Em outras palavras, é de fundamental importância a análise das histórias narradas pelos indivíduos em sociedade, fora da sala de aula, e incorporá-las em sala de aula para divergir, convergir ou critica-las perante a História científica-pedagógica.

Como exemplo da questão acima: um determinado aluno pode ter ouvido que a Ditadura (1964-1985) foi algo bom para o Brasil e que livrou o país das mazelas do comunismo, outro pode tratar a Ditadura como um momento trágico para o Brasil. Nesse contexto, cabe ao professor observar o lugar de fala de cada aluno, no sentido de analisar de onde vem a narrativa desses alunos e, assim, ponderar cada fala com base na História Científica.

Dessa forma, a Didática da História se propõe a refletir acerca desses elementos de ensino da História transmitidos tanto pela escola quanto socialmente, observando os conteúdos e as formas de transmissão e socialização do saber histórico (seja por meio das diversas formas de propagação, como rádio, tv, cinema, museus, imprensas, literatura, propagandas, jogo de futebol, representações históricas e artísticas, arquiteturas, monumentos, nomes de lugares, livros didáticos) que resultam e influenciam na formação da consciência histórica por meio de toda essa sociabilidade (Kampen; Kirchhoff, 1979 *apud* Bermann, 1985).

Nesse aspecto, segundo Bermann (1985), gera-se um desafio em aberto do ensino de História: desenvolver a consciência histórica e refletir acerca da forma em que ela está predominando na sociedade. Com isso, há uma reflexão e problemática em sala de aula que é a relação entre a intencionalidade do ensino e seus respectivos resultados, gerando desafios metodológicos de como ensinar para desenvolver uma consciência histórica, tendo em vista que os alunos já possuem uma consciência desenvolvida em sociedade, no berço familiar, na sua localidade, no cotidiano anterior à vida escolar, que podem gerar um bom pressuposto para o ensino de História em

sala de aula, mas também podem ser divergente, uma vez que poderia gerar atritos entre o que é ensinado e a visão que o aluno já possui acerca do conteúdo.

Atenção a essas circunstâncias é crucial, principalmente quando se usa a História Local como método de ensino em sala de aula, pois precisamos observar quais historicidades (experiências históricas) esses educandos estão constituindo. Como é descrito por Cerri:

Para a própria metodologia de ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado como dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso (Cerri, 2011, p. 54).

Na sequência, trataremos mais acerca da consciência histórica, uma das problemáticas centrais debatidas entre os pesquisadores da área é saber se a consciência histórica é uma condição humana inerente ou um estado psicossocial que é construído historicamente (Cerri, 2007).

O filósofo Gadamer (2003, p. 15), em seu texto da Conferência *Problemas e Epistemologia das Ciências Humanas*, trata o conceito de consciência histórica da seguinte forma: “entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião”.

Um conceito que envolve a consciência histórica, que é pertinente nesta discussão, é o de senso histórico, que é a capacidade do historiador de analisar e compreender o tempo histórico dentro de suas respectivas estruturas, sem adotar juízo de valores ou de verdade absoluta (Cerri, 2007). Assim, “Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos” (Gadamer, 2003, p. 18).

O senso histórico torna-se responsável pela compreensão das ações humanas no tempo sem ter os parâmetros pessoais, culturais e sociais do historiador. Para o filósofo alemão, essa é uma característica do profissional preparado e formado no meio acadêmico, com a visão de que a objetividade se faz presente, longe da subjetividade. Enquanto a consciência histórica é ampliada para os indivíduos em geral com intuito de compreensão das suas respectivas historicidades (sua história e experiência histórica), o senso histórico delimita-se ao profissional historiador, que tem

a capacidade de pesquisar essa historicidade e fazer a produção histórica sem inserir juízo de valor.

Ariès (1989), em seu texto *A História Marxista e a História Conservadora*, presente no livro *O tempo da História*, corrobora com o pensamento de Gadamer ao tratar da consciência histórica como um estado adquirido do homem moderno, em particular do indivíduo do século XX. Aborda a consciência histórica como uma forma particular de cada parte do globo, referente às experiências de cada sociedade e cultura. “Como todas as experiências autênticas, ela não é geral, mas particular a uma certa sociedade, a um certo meio; eu diria a uma certa maneira de nascer: a consciência histórica dos indivíduos que é a história particular de uma comunidade vivida” (Ariès, 1989, p. 35).

Em suma, tanto o filósofo alemão Gadamer quanto o pesquisador francês Ariès tratam da consciência histórica como um processo humano de saber a historicidade global, imposta pela modernidade, logo, a consciência histórica é um produto da sociedade moderna.

Entretanto, Agnes Heller (1993) e Rusen (2001) divergem da concepção dos dois autores anteriores. Para estes últimos, a consciência histórica é uma condição inerente a todos os sujeitos; há apenas formas diferentes de compreendê-la e desenvolvê-la. Segundo Heller (1993 *apud* Cerri, 2001), em sua obra *Uma Teoria da História* (1993), no capítulo mais do que sugestivo “A Consciência Histórica cotidiana como fundamento da historiografia e da filosofia da História”, trata da condição histórica como algo peculiar ao pensamento e formação do sujeito enquanto ser histórico, pertencente a um grupo familiar, social, que cria leis, normas e culturas como formas de conviver socialmente, e que a humanidade passou por diversos estágios desde as primeiras formas de convivências e noção do mundo a partir das mitologias, pela normatização do ver o mundo como histórico, construto das experiências humanas (historicidades). Essa linha de pensamento, portanto, desenvolve a ideia de que não há uma história do progresso, que o racionalismo e a cientificidade não são as únicas formas de compreender o mundo. Racionalismo e cientificidade, portanto, não conseguem abarcar o desenvolvimento humano, e cabe aos sujeitos a construção do seu próprio futuro e futuro do mundo – assim seria o estágio atual da consciência histórica.

Nessa perspectiva, torna-se a consciência histórica uma necessidade humana de compreensão e interpretação do mundo para que assim possamos agir sobre ele,

mas antes é preciso entendê-lo. Entender como se chegou até o presente e como este poderá se transformar. Heller e Rusen convergem na ideia de que pensar historicamente é natural e inerente à condição humana de todo o desenvolvimento e etapas da vida: das fases do nascer, crescer, tornar-se jovem, adulto, conviver em sociedade, gerar ou não outras vidas, envelhecer e falecer, são processos que fornecem a noção de tempo e seus fragmentos. Com isso, a historicidade da experiência são as ações humanas, ou seja, produto das relações dos sujeitos com o lugar, entre os sujeitos e consigo próprio, com o objetivo de compreender a si mesmo, o seu espaço e as relações sociais, gerando, assim, a consciência histórica (Cerri, 2011).

Em outras palavras, enquanto a historicidade está ligada à experiência das ações humanas no tempo, e com isso há várias formas de historicidade, a consciência histórica está ligada às práticas de interpretação dos homens, “na sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma, tal que passam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rusen, 2001, p. 78).

3.3 O ensino de História e a construção das Identidades

Após a análise descrita na subseção anterior, é necessário fazermos uma ligação entre a consciência histórica e a identidade social, ao observarmos sob quais pressupostos a consciência histórica atribui o individual ao coletivo, definindo o tempo como algo coletivo (Heller, 1993, p. 15). Nesse aspecto, é necessário um elo entre os indivíduos para que o grupo se forme e seja coeso e coerente, cuja ligação ocorre por meio do pensamento do homem diante do tempo: de onde vim (passado)? quem eu sou (presente)? e para onde vou (futuro)? Refletindo sobre essas problemáticas que os indivíduos se organizam e criam seus elos grupais a partir dos aglomerados de ideias, juízos, opiniões e pareces, criando e desenvolvendo uma identidade.

Logicamente, há problemáticas: pertencemos ou não a um determinado grupo? Temos ou não uma determinada identidade? Cada grupo identitário se organiza por meio de aspectos culturais, religiosos, artísticos, econômicos, sociais e, principalmente, através de sua História, que se torna um catalizador existencial legítimo do grupo. Essa identidade coletiva, em relação às sociedades mais complexas, e tendo o Estado como seu organizador – o Brasil como exemplo –, traz

características próprias: desenvolver instituições para essa finalidade de construção de identidades, tais como instituições religiosas, culturais, científicas e escolares. Por ser uma sociedade multicultural, há bases divergentes e convergentes, sendo a escola uma das principais formas de trabalhar essa construção identitária e, assim, gerar uma consciência histórica dominante, que pode ser resultado de um processo harmonioso ou antagônico.

Assim, a História enquanto currículo de ensino educacional fornece bases estatais para a consolidação dessas identidades, pois, como já vimos anteriormente, a disciplina de História, ao longo da própria história da educação, vem tendo como uma das suas finalidades a consolidação das ideias morais e cívicas propagadas pelo Estado, para formação da cidadania e identidade nacional (Bittencourt, 2009). Por isso, o ensino de História Local tem suas significâncias, pois parte do princípio de que, apesar da consolidação da nação brasileira, em cada estado, município, bairros, comunidades e povoados há especialidades e especificidades que devem ser levadas em consideração em sala de aula, para que os educandos se percebam e se vejam nesse processo de formação identitária.

Nessa perspectiva, é importante abordarmos a construção da cidadania e a sua respectiva relação com a construção do ensino de História. A História enquanto componente curricular de formação, emancipação e educação tem dois objetivos explícitos: a) consciência histórica e sua respectiva formação discente; b) construção das identidades dos educandos.

De acordo com Guimarães (2012), a História, a partir das décadas de 1980 e 1990, momento pós-ditadura, tem como principal finalidade de formação “o novo cidadão”. Essa nova concepção está de acordo com os princípios democráticos e direitos individuais, em contraposição ao velho cidadão, que foi formado pelo viés da ditadura. Sobre o presente ponto, a LDB (1996) é bem clara em relação aos objetivos e finalidades da Educação com base nos parâmetros de liberdade e Direitos Humanos: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Isso significa que há um tripé de princípios que estão relacionados intrinsicamente: desenvolvimento dos discentes, formação cidadã e preparo para o mercado de trabalho.

Outro aspecto é a questão multidisciplinar para a formação cidadã, para que os discentes obtenham a compreensão da sua própria realidade a partir dos múltiplos saberes articulados entre os componentes curriculares (História, Geografia, Artes,

Ciências, Português, Matemática e demais), dialogando entre si a partir das diferentes temáticas que podem ser ensinadas no contexto e localidades dos alunos. Exemplificando, ao tratar da pandemia que afetou o mundo, podemos discutir sobre os direitos à saúde e aos bens básicos para sobrevivência em um mundo em crise, com a seguinte problemática: quantos falecimentos decorrentes da Covid-19 ocorreram, separando por gênero, idade, condição social e profissão (questão de Matemática)?; quantos se recusaram a tomar a vacina e quais os motivos para rejeição (questão de Ciência e Matemática)?; Produção textual de como a comunidade de cada discente se (re)organizou diante da pandemia (envolve Português e História).

Para além, é necessário o entendimento do conceito de cidadania, que muitos currículos associam à questão política, do cidadão eleitor com direitos e deveres, dentro da concepção liberal (Bittencourt, 2003 *apud* Guimarães, 2012). Na concepção liberal, o indivíduo tem seu respectivo status associado ao trabalhador, consumidor, produtor, que a partir da força de trabalho tem a finalidade de transformar a sociedade e política do Estado. Já na seara marxista, essa perspectiva é lida no sentido histórico-dialético de se revelar as contradições do todo social, e as possibilidades de transformação social pelo trabalhador (Carrivez, 1991 *apud* Guimarães, 2012, p. 150).

Os PCNs organizaram o ensino de História por eixos temáticos ou temas, visando ao rompimento com as formas do determinismo histórico social e linear cronológico, na medida em que a transmissão desse ensino se dá a partir das problemáticas reais e sociais do cotidiano e locais, e não apenas político-institucional ou da economia, mas da formação cidadã e todos os problemas envolvendo tal conceito. Amplia-se, assim, os objetivos dos estudos, os conteúdos, as fontes de pesquisa e ensino e os métodos (Guimarães, 2012).

Em suma, a principal problemática nesse momento é qual cidadania o ensino de História deve abordar? A professora Guimarães nos ajuda a refletir na ideia de cidadania que vai além das questões associadas aos valores políticos e econômicos. Desse modo, “ao contrário de restringir a condição cidadão a mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (Guimarães, 2012. p. 151). Nessa mesma perspectiva, a professora Bittencourt aborda a cidadania social. Segundo ela:

A cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. [...] a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, numa revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos (Bittencourt, 2003, p. 22).

Diante do exposto, há uma crítica contundente à noção de cidadania e tempo de progresso linear e contínuo de crescimento acumulativo técnico/científico, uma vez que é contraditória, desigual e totalmente incerta, pois o desenvolvimento não chega de uma forma mais justa e equitativa a todos, principalmente nas classes menos favorecidas. Sendo assim, lecionar a História a partir de temáticas e problematizações da realidade social, principalmente dos discentes, pode proporcionar um rompimento com essa noção de tempo do progresso e cidadania política-institucional, já que possibilita aos alunos uma visão não apenas crítica de sua realidade, mas novos olhares com vistas às transformações sociais.

Nesse aspecto, é crucial a ampliação da noção de progresso e cidadania para além das questões políticas e econômicas. Com isso, para desenvolver uma educação cidadã, são necessárias algumas ações referentes ao ensino de História. A problematização dos temas estimula as reflexões comparativas dos lugares e sociedades; reforço ao ensino de História do século XX tornando-o próximo dos discentes; atenção nas ações dos sujeitos históricos, sobretudo os desfavorecidos e classe trabalhadora, homens, mulheres, crianças, do que nos espaços em si, cabendo a nós, professores, a reflexão e crítica perante as dialéticas políticas e teóricas no contexto escolar e social, além do conhecimento histórico, as fontes, os sujeitos, o ensino e a sociedade (Pagès, 2011 *apud* Guimarães, 2012, p. 153) .

Dessa forma, essa estruturação da educação e construção da consciência histórica torna-se um campo de batalha para os rumos do desenvolvimento das identidades. A partir dessas concepções de consciência histórica, identidade e educação em uma sociedade tão complexa quanto a brasileira, é necessário considerarmos outros fatores que formam o desenvolvimento das identidades socioculturais, já salientados anteriormente: a mídia, a família, as redes sociais, as instituições religiosas e culturais, e o local enquanto espaço geosocial dos discentes. Ou seja, os sujeitos, neste caso os educandos, continuam recebendo ensino e saberes de vários outros ambientes e instituições. Pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, [...] para aprender, para ensinar, para aprender ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece [...]; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante (Brandão, 1981, p. 7).

Portanto, a educação escolar é uma das formas, com a qual estamos trabalhando. Compreendemos que a educação escolar é responsável por gerar um tipo de saber necessário para o desenvolvimento dos sujeitos por meio de padrões curriculares, e a História enquanto componente curricular é responsável por transmitir o saber histórico, por meio da consciência histórica que proporciona a ideia dos conhecimentos além do escolar. Dito isto, na sequência abordar-se-ão as definições de saber e saber histórico.

3.4 O saber histórico e o ensino de História

Nesta subseção, o foco está no saber, mais especificamente na relação entre o saber histórico científico/acadêmico e o histórico curricular escolar. Contudo, antes discorrer-se-á acerca da própria concepção de saber, até abordarmos a concepção de saber histórico. Para isso, é importante partilharmos da ideia de que o docente é um profissional que no cotidiano faz escolhas que se baseiam nos aspectos reflexivos do conhecimento social, de vida, da formação específica e da pedagógica, manifestando uma racionalidade. Sendo assim, conceituaremos o saber “como uma atividade discursiva e intelectual que ultrapassa argumentos para validar uma proposição ou uma ação” (Therrien, 1996, p. 4).

Outra questão a ser levantada neste ponto da pesquisa é que a formação histórica está associada ao processo de desenvolvimento da aprendizagem histórica em suas diferentes formas de ensino não circunscritas ao ambiente da sala de aula. Portanto, ao considerarmos o ensino de História, a consciência histórica resultante não ocorre apenas institucionalmente. A História Local pode e deve ser instrumentalizada como conexão a essas múltiplas formas de transmissão da historicidade, uma vez que busca, a partir da realidade do educando, desenvolver o ensino em convergência aos aspectos dessa realidade como a singularidade do local, a física e sociocultural. Logo, cabe ao ensino de História, na perspectiva dessa

consciência, “desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribui significado” (Cerri, 2011, p. 130).

A História e o pensamento histórico se fazem presentes no cotidiano dos discentes, vão além de duas aulas semanais curriculares de História em uma sala de aula. As problemáticas históricas se fazem presente de modo amplo, não somente nas relações de ensino-aprendizagem, professor-aluno. Encontramos discussões históricas nas mais diversas esferas da vida dos nossos alunos, nas ruas, em casa, nos cultos religiosos, nas boiadas, nos shows, nos filmes, no mundo real e no virtual (Cerri, 2001).

Logo, há diferentes histórias, e a científica acadêmica não é a única que devemos levar em consideração, há a história dos discentes, docentes, que está entrelaçada com as estruturas e instituições socioculturais desses sujeitos, como já mencionado anteriormente no decorrer desta pesquisa. Há, de fato, o currículo que deve ser seguido pelo professor, todavia, considerando aspectos que não se restringem aos conteúdos em si, como a cultura escolar e o saber popular.

Nesse caso, é de vital importância tratarmos da questão do saber em si. Compreendemos que há três elementos que estão interligados com o saber, o sujeito, o juízo e o argumento, unidos pelo elemento da racionalidade, que ocorre por meio de argumentos e contra-argumentos: “Chamaremos de saber, unicamente, os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (Tardif, 2014, p. 199).

Outra questão acentuada por Tardif é a construção e transmissão desse saber como construção social dotada de racionalidade para orientação das práticas, por meio do currículo. Nesse sentido, Tardif completa:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Cerri (2011), ao tratar da relação do professor como um agente que vai além da transposição didática, revela e corrobora com a ideia do que é e para que serve o ensino de História. Há uma concepção de que a História tem como única função de aprendizagem a memorização de datas e acontecimentos históricos, e que um bom aluno é aquele que conhece o hino nacional, as datas oficiais e comemorativas e os símbolos patrióticos. Estes não devem ser deixados de lados, mas “o ensino de História implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história, definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito” (Cerri, 2011, p. 18). E o autor complementa: “O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (Cerri, 2011, p. 81-82).

Sendo assim, o ensino de História alicerça-se em 3 competências:

(...) a experiência, interpretação e orientação. A experiência refere-se a aprender a olhar o passado e ter um resgate temporal. O sujeito passar a entender o significado do passado e que isso reflita na própria vida. Já a interpretação é quando o sujeito começa a perceber o sentido da história em sua vida e começa a julgar os eventos do passado. A orientação seria o letramento histórico, onde não basta apenas saber ler o que o fato histórico diz, mas interpretar e usar isso em sua vida. A utilização dessas três competências da narrativa histórica no ensino de história é de fundamental importância, pois faz com que o estudante possa primeiro perceber o tempo histórico, depois a sua interpretação e questionamentos e por fim, a utilização do conhecimento histórico para a sua vida prática (Junior, 2015, p. 14).

Em virtude disso, não se pretende fazer com que os discentes criem uma consciência histórica, até mesmo porque há desenvolvimento da consciência histórica nos discentes construída no meio externo à escola, como já comentado. Nesse aspecto, os desdobramentos da pesquisa revelam a seguinte problematização: qual História ensinada faz sentido para os educandos? Articulando teoria e prática, ou seja, a prática docente desse pesquisador com as reflexões de Scorsato e Silva (2014), percebe-se que quando os discentes conseguem relacionar o saber histórico com sua vivência, tendem a prestar mais atenção e compreender melhor os ensinamentos, condição que converge com a ideia neuroeducacional de aprendizagem, nos seguintes termos:

[...] a consciência histórica só é plausível quando o sujeito faz uso da razão, porque é a partir deste momento que ele consegue estabelecer o tempo e a espacialidade ao que se dá o nome do senso de percepção. Também deve o sujeito ser capaz de, baseado em suas experiências vividas, poder associar diferentes fatos passados e relatá-los fazendo uso dos diferentes tipos de linguagem (Scorsato; Silva, 2014, p. 9 apud Scorsato, 2016, p. 7).

Desse modo, dois importantes elementos para as aulas de História devem ser mencionados: (i) tratar da produção do conhecimento, isto é, como chegamos e como chegaremos a determinados saberes, para que assim o próprio aluno reflita acerca da produção historiográfica e possa habituar-se aos registros históricos; (ii) fazermos a correlação entre as temporalidades dos acontecimentos, entre as temporalidades históricas e o tempo dos alunos (Bittencourt, 2009). Por exemplo, ao tratar de História Moderna, temática da Reforma Protestante, indagar o aluno se tem alguma religião, se sua localidade possui mais católicos, protestantes ou seguidores de outras religiões, como de matrizes africanas; investigar na sala de aula quais proporções dos religiosos e não religiosos, e como a religião pode influenciar uma sociedade inteira. Assim, dialoga-se com o passado e presente.

Bittencourt (2009) trata dessa problemática, dos saberes acadêmico/científico e do escolar/curricular, sob dois aspectos distintos. No primeiro, trata essa relação a partir de uma subalternidade, na qual existe uma hierarquia em que o saber produzido na academia é único e que cabe à escola reproduzir por meio de uma transposição didática, didatização do saber, aquilo que é produzido na academia. Em outras palavras, adaptação desse saber à realidade escolar. Com isso, a escola torna-se apenas uma instituição reprodutora do saber acadêmico e o docente tão somente um intermediador e responsável por esse processo de adaptação do saber científico/universitário para o escolar, e sua capacidade será medida por esses resultados.

Em outra perspectiva, a disciplina (enquanto componente curricular) é entendida como uma entidade específica que goza de certa autonomia e produção, a partir de outras formas de conhecimento e saber, o saber específico, o pedagógico, o curricular e a experiência. Isso vai além da didatização do saber científico.

A escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possa entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em 'outro lugar', mesmo que tenha relações com esses outros saberes ou ciências de referências (Bittencourt, 2009, p. 39).

Bittencourt (2009) reitera a perspectiva de independência escolar diante dos padrões acadêmicos da universidade também em relação ao conteúdo.

A seleção de conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna (Bittencourt, 2009, p. 42).

Uma disciplina ou matéria escolar deve ter duas finalidades: formação cidadã, articulação das funcionalidades institucionais, organizada pelo governo e órgãos educacionais, além dos educacionais que contribuem para o desenvolvimento cultural, social, profissional, através da racionalidade (Tardif, 2014).

Segundo Bittencourt (2009), há uma diferença entre as disciplinas acadêmicas e a escolar, pois a primeira tem como objetivo a formação profissional, ou seja, desenvolve o profissional médico, cientista, professor; já a segunda tem como objetivo a formação do cidadão, desenvolvimento em sociedade e compreensão do espaço físico e social dele. Nesse sentido, tende a desenvolver uma ideia de convergência entre o conhecimento histórico adquirido pela academia e o saber escolar, não como uma forma de subalternidade, mas como diálogos entre esses saberes.

Para além dessa relação entre o saber histórico e o ensino de História na Educação Básica, a indagação sobre a utilidade do ensino de História é pertinente? E como ensinar e transmitir esse saber histórico-científico e suas complexidades teórico-metodológicas? Ao considerarmos os alunos da Educação Básica, a maioria só terá esse ensino curricular de História até o final dessa etapa escolar nas práticas corriqueiras e diárias de aula, que acabam por repetir os conteúdos já disponíveis nos livros didáticos, ou outros materiais, distanciando esse ensino da diligência laboral do conhecimento histórico.

Cerri (2011) articula uma pequena problemática que se refere à relação entre a consciência histórica, os saberes históricos e o ensino de história.

A ideia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos, e mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente e não a forma de fazê-lo (Cerri, 2011, p. 50).

Didática da História está associada à utilização do conhecimento histórico no meio social, o que inclui sua produção e transmissão ou didatização do conhecimento histórico, mas ao possibilitar uma gestão de saberes que se desenvolvem a partir da reflexão racional. Para além de “desenvolver atividades que permitam que o educando conheça história – de preferência a história que, de forma mais aproximada, seja sua história – ao mesmo tempo que conhece diferentes formas pelas quais se lhe atribui significado” (Cerri, 2011, p. 130).

[...] Primeiramente é importante salientar que a realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 138).

Em relação a essa questão, de não compreendermos a História Local apenas em si mesma, faremos duas observações acerca da formação e prática docente. É necessário o docente ter uma boa base e formação, para que possa contextualizar as aulas de História Local, visto que esses espaços, locais, estão interligados com outros espaços, como o regional, nacional e global, além de ser necessário um alicerce teórico-metodológico que possibilite uma reflexão histórica do que está sendo estudado. Em razão disso, tratamos, no começo desta pesquisa, mesmo que de forma sintética, da importância da formação do professor no processo do fazer docente, para que tenha um aparato teórico e prático desse ensino.

Outro elemento importante é a concepção de que a História é uma ciência, e assim, como toda ciência, o conhecimento é constantemente analisado e reavaliado a partir de novas bases, técnicas, e teorias, ou seja, o conhecimento é sempre dinâmico e nunca estático, desvelando novos saberes e perspectivas a partir de novas fontes, problemáticas, teorias e contexto de época.

Dessa maneira, é de grande importância o trabalho entre o desenvolvimento histórico e o ensino de História, pois é possível nós, professores e alunos, compreendermos como um determinado saber histórico foi produzido e o porquê selecionaram alguns saberes/conteúdos e excluíram outros nos currículos e materiais didáticos. Exemplificando tal problemática: por que nos currículos há mais conteúdos

e temáticas relacionados à História europeia quadripartite (Antiga, Medieval Moderna, Contemporânea) em relação aos poucos conteúdos dos povos indígenas das Américas?. A História Acadêmica e o ensino de História são saberes intercedentes e estão ainda intrinsicamente ligados. Entretanto, “a formação dos professores, por outro lado, vem dos cursos superiores, e nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas” (Bittencourt, 2009, p. 49), observando as respectivas finalidades e modo de desenvolvimento.

Nesta pesquisa, assumimos a concepção de que a História é uma ciência que desenvolve discursos acerca das ações humanas nas temporalidades, sendo assim, concerne a nós professores e aos discentes a sapiência de que o alicerce do conhecimento histórico desenvolve-se a partir da leitura e análise dos vestígios humanos (fontes históricas), reinterpretando e discursando, desenvolvendo representações por meio das narrativas acerca dessas ações humanas. A diversidade e relativismo de fontes e perspectivas torna-se um desafio tanto para o historiador quanto para o professor, mas possibilita trabalhar a partir de um dinamismo e multiplicidade dessas fontes e informações, ampliando o leque do desenvolvimento do ensino de História. E a História Local, vista como método e conteúdo, pode auxiliar nessa relação entre o saber científico e escolar, uma vez que aproxima o conhecimento para a realidade e vivência dos educandos, trabalha as várias fontes históricas desse local, pode problematizar os mais diversos temas a partir do local dos discentes, desenvolvendo reflexões históricas sobre as aulas de História.

Nesse sentido, consideramos a sala de aula como um espaço favorecido de produção e difusão do saber histórico, que não é exclusivo. Sobre esse aspecto, Fonseca afirma:

O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidade educativas, formativas (Fonseca, 2009, p. 117).

Portanto, abre-se um campo de possibilidade de análises e compreensão dos espaços dos alunos e suas respectivas temporalidades, desenvolvendo a consciência histórica e a própria educação histórica (no sentido de desenvolver uma formação histórica), além da valorização do patrimônio cultural material e imaterial do lugar.

Apesar de não ser intuito desta pesquisa tratar sobre essa importante temática, dos patrimônios históricos materiais e imateriais, reconhecemos que são importantes e estão interligados a essa perspectiva de que cada lugar tem suas singularidades representadas por esses patrimônios, que são descritos da seguinte forma:

Constitui patrimônio cultural brasileiro bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas, tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988, seção II, art. 216).

Assim, o ensino de História Local proporciona um leque de possibilidades de trabalhos em sala de aula para além do ensino de História em si, incluído a valorização de outros elementos que fazem parte do ensino-aprendizagem e formação dos sujeitos, como os patrimônios. Contudo, para não ampliarmos demais as discussões e temáticas, focaremos apenas no ensino da História Local como metodologia de ensino de História, uma vez que possibilita:

Ajudar a criar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social. Ajudar o aluno a analisar os diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural. Facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências e ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 139).

História Local, portanto, é aqui abordada não como conteúdo de um lugar em si, mas como procedimento didático-metodológico-conteudista que possibilita a conexão entre saber histórico-científico e saber escolar a partir de uma concepção da Didática da História. Entretanto, há de pensarmos nos desafios e problemáticas presentes nesse ensino, por exemplo, de matriz curricular, a pouca abertura que a BNCC permite para desenvolver o ensino de História Local nos Anos Finais, visto que a Base Curricular entende que tal assunto é trabalhado nos Anos Iniciais e, por isso, o aluno já teria apoio e bagagem intelectual para desenvolver as habilidades necessárias para entender a História Nacional e Global, dentro de uma lógica linear da História, como tratado na seção sobre o currículo. O que procuramos demonstrar ao longo desta seção é que continua sendo válido o ensino-aprendizagem de História

a partir da realidade e lugar dos discentes. Outros desafios e problemáticas são descritos da seguinte forma:

A fragmentação rígida dos espaços e dos tempos estudados não possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o Estado (Unidade da Federação onde se situa a escola) são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo (Fonseca, 2009, p. 118-119).

De acordo com Fonseca (2009), a problemática reside nos conteúdos em si, quando repassados com base no que está nos livros didáticos, sem espaço para discussão acerca da realidade dos alunos. Por diversos motivos, principalmente por se tratar de um mercado editorial que atende a vários lugares distintos, como diversos estados e cidades, seria apreciável que as editoras pudessem desenvolver um projeto em que o livro didático pudesse ter alguma obra complementar que abordasse os lugares em que foram distribuídos os livros. Ou nos próprios livros houvesse atividades que envolvessem os lugares dos discentes, para um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem no trato com os conteúdos.

Outra problemática é apresentada por Fonseca:

O espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos. Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes nos currículos oficiais de alguns municípios: 'a origem e a evolução do município e do Estado', 'os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região'. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo, pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que 'fizeram o progresso' da região (Fonseca, 2009, p. 119).

Nesse caso, devemos tomar o cuidado para não reproduzir uma História Local a partir de uma História Tradicional, dos grandes heróis, das datas comemorativas, a partir de um tempo linear que rumo a um suposto desenvolvimento político-econômico, ou seja, no sucumbir a uma idealização do local, em que tudo está sob controle e em perfeita ordem. Com isso, deixamos de tratar dos reais problemas dos lugares, tais como falta de infraestrutura, desemprego, educação, saúde, segurança, poluição, descaso com o meio ambiente, racismo, violência e abusos contra jovens, mulheres, comunidade LGBTQIA+ e discriminação religiosa, portanto, sem uma necessária reflexão sobre possíveis soluções para esses aspectos.

Um outro desafio relacionado ao ensino de História Local está nas fontes, segundo Fonseca (2009).

As fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político e econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de estudo evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local (Fonseca, 2009, p. 119-120).

Todavia, isso não significa que não podemos tratar da História Local a partir dessas fontes, antes é necessário um exercício de reflexão sobre o próprio desenvolvimento das mesmas, a partir de uma criticidade histórica, entendendo que as fontes são produtos históricos de uma época, feitas por pessoas que tinham uma visão de mundo determinada. Refletir sobre o propósito dessas fontes, suas finalidades, origem e época, nos proporciona novos olhares sobre o próprio local e seus grupos socioculturais e políticos e sobre a sociedade. Contudo, o que não podemos deixar de lado é a busca por materiais não condicionados aos feitos oficiais que marcaram tal local; desenvolver materiais que abordam o povo em geral, a cultura e sociedade, para que assim possamos ter um ensino de História a partir do local, mais dinâmico e plural. Esses desafios são tratados na pesquisa não como foco principal, mas para que possamos ampliar a concepção de História Local, condição necessária, didática e metodológica, para o ensino de História.

3.5 Os procedimentos metodológicos do ensino de História Local

A História Local, enquanto conteúdo e metodologia, proporciona uma convergência entre saber histórico-acadêmico e escolar. Uma vez que podemos trabalhar o ensino de História Local e a construção da consciência histórica a partir do conhecimento acadêmico curricular e dos saberes dos discentes, esta seção se propõe a apontar algumas formas de trabalharmos essa História Local em sala de aula.

Nessa perspectiva, situaremos algumas práticas de ensino de História Local a partir de uma correlação com as metodologias ativas. Desse modo, faremos uma breve síntese do conceito e característica dessas metodologias.

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (Pereira, 2012, p. 6).

Com isso, há outras perspectivas e abordagens no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos estudantes. Pois é entendido que:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que gerem curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização (Medeiros, 2014, p. 43).

Essas duas últimas citações nos proporcionam algumas reflexões que tratam do papel dos professores enquanto mediadores e facilitadores no processo do saber; o papel dos discentes, vistos não como receptores de informação e saberes, mas como sujeitos centrais nesse processo de ensino-aprendizagem a partir da problematização de suas realidades, ou seja, processo do saber que não se reduz a livros didáticos em sala de aula, mas refletir, interagir, questionar, gerar hipótese acerca do próprio conteúdo ensinado e qual relação tem com a realidade do aluno.

A perspectiva da Pedagogia Freiriana corrobora com essa ideia a partir da tese de que há uma troca de saberes entre os discentes e docentes, uma vez que há uma dinâmica de aprendizagem mútua entre o educando e o educador, possibilitando uma reflexão por parte dos alunos e desenvolvendo suas respectivas autonomias na busca do saber e interposição da realidade (Berbel, 2011).

Logicamente, o papel do professor torna-se importante na medida em que é responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver provocações, discussões e reflexões em sala de aula, a fim de os alunos cultivarem as exposições de opiniões sobre os assuntos expostos, ouvindo as opiniões divergentes e sabendo lidar com os argumentos favoráveis e contrários. Ainda, é necessário ir além dos ensinamentos tradicionais mecanizados de memorização de conteúdo que tornam os discentes passivos ao processo de ensino.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2011, p. 67).

Em outro texto, Freire salienta que

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam (Freire, 2000, p. 25).

Com base nessa perspectiva, os métodos ativos tornam-se importantes meios de ensino e, nesta pesquisa, o ensino de História Local como método para o ensino-aprendizagem de História converge com as concepções tanto metodológicas ativas quanto pedagógicas freirianas. Nesse sentido, buscamos a partir dos métodos ativos o desenvolvimento desse ensino.

Entre essas práticas ativas, destacaremos e utilizaremos: Aprendizagem com base em problemas, pois, neste aspecto, há toda uma dinâmica na qual os alunos são preparados para os desafios presentes nas sociedades e em seus lugares. Com isso, podemos tratar da prática educativa da seguinte forma:

O pensamento reflexivo se inicia com questionamentos, que originam o ato de pensar e se encerra com a realização de uma pesquisa, cujo objetivo é encontrar respostas para as indagações. O processo de investigação ocorre considerando os seguintes passos: 1. Apresentação de um problema; 2. Identificação do problema; 3. Sugestão de solução; 4. Experimentação; 5. Solução (Tiballi, 2003 *apud* Borochovcicius; Tortella, 2014, p. 269).

Como exemplo da questão acima, podemos tratar da seguinte forma uma problemática hipotética: tendo o Estado do Maranhão, uma considerada taxa de desemprego e trabalhadores na informalidade. Como essa situação pode ser revertida? Entra em cena a interdisciplinaridade, pois trabalharemos a questão histórica, formação socioeconômica do estado ao longo do tempo. Com a geografia, quais as principais atividades econômicas do estado? De matemática, a porcentagem dos desempregados e informais? Essas são apenas algumas das questões que podemos tratar em sala de aula a partir de uma problemática central e buscando

reflexões e soluções a partir de exemplos de outros lugares que passaram por essa situação.

Outra possibilidade de trabalharmos a História Local é a partir da oralidade. Nós a definiremos como um método “que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (Alberti, 2005, p. 18). Tratamos dessa oralidade tanto por meio dos relatos dos próprios alunos quanto dos demais sujeitos pertencentes ao lugar. E assim, torna-se possível desenvolver um trabalho de construção de relatos e narrativas acerca do local estudado trabalhando a comunicação, a memória social e as identidades, como salienta Alberti (2006):

o trabalho com a História oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História oral. As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como todo (Alberti, 2006, p.166-167).

Nesse aspecto, podemos destacar a oralidade como importante ferramenta de desenvolvimento do ensino de História junto à História Local, tendo em vista que esse local nem sempre possui uma base documental escrita, e mesmo que tivesse, não reduziria a importância da oralidade para a construção da historiografia local.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: A CIDADE, A ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesta seção, nos debruçou-se a discutir sobre os caminhos que esta pesquisa tomou. Para isso, tratou-se sobre a cidade de Pedro do Rosário-Ma, sua historicidade e dados geográficos; a escola CE Pedro Cunha Mendes e suas características físicas, organização funcional e cultural e, por fim, o ensino de História desenvolvido nesse centro educacional.

Antes de discutir-se sobre o *locus* de pesquisa, precisa-se ressaltar que a metodologia é algo fundamental para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, pois ela se torna o caminho a ser seguido para se chegar aos objetivos. Nesse sentido, Demo (1995) defende que o método de pesquisa é o percurso a ser seguido para se chegar aos objetivos, ou seja, ele não é a pesquisa em si, mas um meio. Por isso, alguns elementos para o desenvolvimento desta dissertação serão descritos a seguir.

Primeiro, o método utilizado será o materialismo histórico-dialético a partir de um referencial teórico convergente com a filosofia marxista e com a filosofia da educação radicada na perspectiva da emancipação humana. Em outras palavras, um primeiro ponto a ser observado é que esta pesquisa tem um caráter eminentemente teórico e qualitativo com o auxílio de entrevistas semiestruturadas no campo de pesquisa, com sujeitos que serão descritos a seguir.

Na perspectiva teórica, essa escolha se deu em razão da crítica dialética e da histórica possibilitarem a análise da realidade social e de suas contradições, nesse sentido, interpreta Tozoni Reis (2020, p. 75) ao afirmar que “Esse processo de interpretação e análise que vai do empírico (realidade aparente, imediata) ao concreto (realidade pensada, compreendida) pelo movimento do pensamento (contradições) no mundo como ele é”.

Em relação à natureza, esta é uma pesquisa aplicada, pois possibilitará a influência sobre a realidade social (Demo, 1995). A abordagem, por sua vez, será qualitativa, a fim de compreender a relação entre o mundo real e os sujeitos, isto é, entre a escola e os sujeitos que a compõem. Assim, “interpretar os fenômenos e atribuir os seus respectivos significados é o alicerce do procedimento qualitativo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

O procedimento metodológico, por sua vez, será a pesquisa de campo, na medida em que ela atende aos desígnios desta pesquisa, que são as práticas de

ensino de História Local em sala de aula. Nessa modalidade de pesquisa, objetivo é conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de problema para o qual procura-se uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59).

Assim, pretende-se buscar informação e conhecimento em campo, que, neste caso, é a escola. Sua realização “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 59).

Como campo de pesquisa, elencamos a escola Pedro Cunha Mendes. A instituição faz parte da rede municipal de ensino, sendo uma das mais antigas do município, voltada para os anos finais do Fundamental (6º ao 9º) nos turnos vespertino e matutino, no noturno, atende o público EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Organizacionalmente, para a execução desta pesquisa, foram compostos pelos docentes que ministram as aulas de História no turno vespertino, os(as) discentes do 6º ao 9º, a coordenação pedagógica e o gestor escolar. Para realizá-la, o estudo de campo requer algumas etapas, que serão levadas em conta nesta pesquisa.

Essas etapas consistem, como explicam Prodanov e Freitas (2013), primeiro, em haver o levantamento da bibliografia acerca do tema, o que possibilitará a elaboração de uma base teórica em relação à problemática. Segundo, deverão ser adotados os procedimentos que serão utilizados na coleta de informações e dados, que, no caso desta pesquisa, serão as observações do espaço da organização escolar e das aulas ministradas pela professora, nas quais objetiva examinar diretamente a realidade que será pesquisada (Marconi; Lakatos, 2010). Para mais, foram realizadas entrevistas por meio de um questionário semiestruturado os alunos, professores e gestores da escola Pedro Cunha Mendes. Entendemos a entrevista como conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p. 261).

As entrevistas serão feitas com o docente do ensino de História, os discentes do 6º ao 9º ano, a coordenação e a direção escolar. O objetivo das entrevistas foi perceber as ideias que esses sujeitos têm da História Local e entender como ela é representada no contexto escolar. Pretende-se também analisar a cultura escolar, ou

seja, sua organização enquanto instituição educacional. Ademais, as entrevistas serviram para analisar as abordagens em sala de aula da História Local e as informações acerca da formação didática e pedagógica do docente, além de investigar se houve ou não projetos elaborados ou desenvolvidos por parte da coordenação pedagógica escolar e do município, com esse propósito.

Além das entrevistas, foram examinados os livros didáticos com o objetivo de observar se tratam dessa temática ou deixam espaços para discuti-la. No que tange a análise das entrevistas será feita por meio da análise de discurso e de conteúdo, como propõe Bardin (1977), sendo tal procedimento definido como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Para isso, foram considerados os conhecimentos, as ações e as experiências desses sujeitos (docente, discentes e demais integrantes do corpo escolar) sobre a temática desta pesquisa a fim de se observar e analisar os discursos presentes nas entrevistas e a realidade da escola.

Prioriza-se, nesta pesquisa, a busca por fontes históricas e referências bibliográficas tanto do conhecimento pedagógico – principalmente didático e curricular – quanto histórico, o que possibilitará convergências ou divergências com outras fontes.

Para visualização dos dados obtidos, foram organizados quadros de respostas. Neles há a descrição dos acontecimentos observados em sala de aula, na escola como um todo e a narrativa refletiva dos acontecimentos, a partir da análise dos discursos referentes aos trabalhos desenvolvidos nas aulas organizados em conjunto com o docente. Detalhadamente, foram registradas formas, sistematização e interpretação dos dados que foram obtidos durante os trabalhos executados na escola para o desenvolvimento do texto dissertativo.

Nesta perspectiva, o Caderno Temático que trata do ensino da História Local de Pedro do Rosário decorrendo de seu conceito (teoria) e suas possíveis práticas em sala de aula a partir de duas partes. Nas quais são a primeira, que trata dos aspectos teóricos e curriculares do ensino de História Local, além das questões envolvendo as práticas desse ensino; em seguida, na segunda parte, abordamos o ensino de História

Local trabalhado no dia a dia, a partir de relatos orais, cantigas populares locais correlacionando com os conteúdos curriculares da BNCC e DCTMA, para mais, trabalhou-se o manuseio das fontes históricas, lei cujo objetivo foi a reflexão dos problemas históricos-sociais locais, nacionais e globais e desenvolvimento dos saberes.

No sentido de uma práxis docente, esta pesquisa não visou ensinar o professor ou professora a trabalhar em sala de aula, mas sugeriu algumas possibilidades e referências para o desenvolvimento dos conteúdos e metodologia de História a partir do ensino de História Local.

Ressalta-se, aqui, que esta investigação trata de uma pesquisa teórica e a confecção do produto que aborda a História Local da cidade de Pedro do Rosário, assim, este trabalho tem como foco o ensino de História Local como procedimento didático-pedagógico em sala de aula e expandi-lo para a própria região da baixada ou até mesmo do estado do Maranhão, uma vez que são contextos de lugares mais próximos dos discentes e fazem parte do cotidiano do aluno.

Os presentes materiais de pesquisa, ou seja, a dissertação e o produto, geraram possibilidades e desafios, pois o ensino de a partir da perspectiva da história local necessita de mais materiais para serem trabalhados em sala de aula.

4.1 Conhecendo o município de Pedro do Rosário e o centro educacional Pedro Cunha Mendes

Devido a poucos estudos históricos que tratam dessa região, da Baixada Maranhense e mais especificamente da história de Pedro do Rosário, esta pesquisa recorreu à fontes oficiais do governo, como sites do IBGE, do IMESC, site da prefeitura e Câmara dos Vereadores, a oralidade, ou seja, o que a população conta.

A cidade de Pedro do Rosário está localizada na mesorregião norte do estado e na microrregião da Baixada Maranhense, ocupando a 49ª posição em extensão, e a 5ª na mesorregião. Tem seus respectivos limites com Pinheiro, Presidente Sarney e Santa Helena, ao norte; Penalva, Zé Doca e Monção, ao sul; São Bento, São Vicente Ferrer, Viana e Penalva, ao leste; Nova Olinda do Maranhão, Santa Helena e Araguaia, ao oeste (Google Maps, 2023).

Sua origem e desenvolvimento está relacionada a dois processos distintos em si: a produção da agropecuária, organizada por indivíduos que buscavam melhores lugares para o rebanho; a construção da estrada que liga a cidade de Viana a Pinheiro, que se tornou uma importante linha rodoviária entre alguns municípios da baixada e região do Pindaré, ou seja, faz parte do processo de desenvolvimento, povoamento e reorganização do próprio espaço da baixada. Assim,

Compondo esse universo, o homem ainda que esquecido e sem políticas públicas edificantes e dignas, procede às mudanças no espaço rural entre lagos e campos, dedicando-se na luta pela pecuária. São vaqueiros morando, em sua grande maioria, em palafitas, convivendo com a inclemência da natureza quando das grandes enchentes dos campos ou estiagens prolongadas; é o pescador utilizando embarcações de tecnologia antiga, em que pesem algumas motorizadas, porém rudimentares, às vezes com cobertura de palha de babaçu tão comum nos lagos de Viana; é o artesão, tecendo utensílios ou instrumentos rudimentares de pesca (MESCI, 2013, p. 35)

Neste sentido,

Para evolução dos povoados, esse homem aproveitou sabiamente os grandes tesos, cujos espaços mais tarde se transformaram em sedes e/ou áreas urbanas dos municípios. Quando oportuno, ele desenvolve nos tesos do espaço rural a agricultura de subsistência, mesmo que, sua grande maioria, com técnicas rudimentares, com destaque para a plantação/colheita da mandioca e do arroz como produtos mais importantes para sua sobrevivência (MESCI, 2013, p. 36).

Havia também o desenvolvimento da criação de gado para subsistência e venda local, o que garantia uma espécie de desenvolvimento agropecuário nessa região, ainda que reduzido a esse espaço da baixada. Com isso, as modificações nesse espaço são constantes, não só físicas, mas sociopolíticas. Como é descrito abaixo:

Nesse aspecto, ressalta-se que o homem, quando organiza o espaço não o faz respeitando o meio ambiente, pelo contrário, determina os limites e divisas conforme a sua conveniência. Municípios como Pinheiro, Vitória do Mearim e Monção possuíam inicialmente grande extensão territorial; com os sucessivos desmembramentos deu origem a novos municípios, a saber: Pedro do Rosário e Presidente Sarney oriundos de Pinheiro [...]. (MESCI, 2013, p. 36).

Nesse aspecto, Pedro do Rosário se insere nesse contexto de conveniência entre os interesses dos sujeitos que buscaram novos lugares para desenvolverem

suas respectivas atividades econômicas ligadas ao campo, fato que resultou em povoamento desse lugar e, conseqüentemente, numa organização política administrativa, elevando à categoria cidade.

O processo de povoamento de Pedro de Rosário começou já na década de 1950, com as famílias se estabelecendo nessa região para desenvolverem seus plantios e criações, principalmente de gados. Surgiram assim vários povoados, entre eles Anta, Capim, Bela Vista³. Na década de 1960, começou o processo de construção da estrada MA 006, da parte que ligava Pinheiro à cidade de Zé Doca e outras localidades, com isso, esses povoados foram se desenvolvendo, mais ainda, a partir do melhoramento da locomoção das pessoas, apesar do longo processo até o asfaltamento da estrada.

Por ser um lugar que dá acesso a vários municípios da baixada, havia uma intensa disputa política e eleitoreira entre as prefeituras de Pinheiro e Viana para o domínio do local que hoje abriga a cidade de Pedro do Rosário e, nesse contexto, cada benefício que um prefeito fazia ao lugar, o outro também fazia.

O prefeito de Pinheiro fez a escola Pedro Cunha Mendes em homenagem a um dos comerciantes; o prefeito de Viana construiu um mercado, um posto de saúde e um poço para abastecimento.

No ano de 1994, elevou-se à categoria de cidade, emancipando-se de Pinheiro, mas ressalta-se que muitos povoados que pertenciam a Viana foram incorporados à cidade de Pedro do Rosário, com isso, gerou-se uma disputa narrativa entre alguns moradores, que tende a tratar o lugar como pertencente anteriormente a Viana, enquanto outros argumentam que era pertencente a Pinheiro.

O local recebeu diversos nomes ao longo de sua história, entre eles, Bela Vista, Entroncamento e Bandeira. No processo de emancipação, tornou-se Pedro do Rosário, em homenagem a um dos moradores e comerciantes da localidade, Sr. Pedro Cunha Mendes. Conta-se que era um comerciante e que quando se tratava de fazer chama-lo, referiam-se a ele como Pedro do Rosário, fazendo menção à sua esposa, que se chamava Maria do Rosário e foi a primeira prefeita da cidade.

Por se tratar de um município que se constituiu a partir da área rural, a população local tem forte relação com as terras, produção agrícola e de gado, como é salientado abaixo:

³ Atualmente, esse antigo povoado deu espaço ao centro de Pedro de Rosário.

Como é um município relativamente novo, que adquiriu em 2012 a sua maioria, é natural que grande parte da população resida na área rural, pois, certamente, a área urbana não oferece trabalho compatível com o perfil profissional da maioria dos 301 habitantes, ou esses não estão ainda preparados para desenvolver determinadas atividades urbanas, em que pese o crescimento dessa categoria, no decênio 2000/2010. No que diz respeito ao aumento da população urbana, foi registrado um percentual bastante significativo, pois o surgimento de rodovias asfaltadas, a abertura de estradas vicinais, a facilidade de deslocamento por meio de veículos motorizados, principalmente, das motos, facilitaram o deslocamento da população rural, fazendo com que, muitas famílias tenham migrado para a área urbana, ainda que continuem trabalhando na área rural. Alguns outros fatores são apontados para a migração rural urbana: a bolsa família que possibilita a melhoria para educação dos filhos, as aposentadorias, dentre outras variáveis que colaboram para que o idoso procure a área urbana, por questões da saúde e melhor qualidade de vida (IMESC, 2013, p. 35).

No centro da cidade, marco inicial do município, foi construído um monumento: um vaqueiro no lombo de uma mula, ao redor, figuras de leões e o brasão da cidade. O sujeito, representa o povo, os trabalhadores do campo e os que vinham de outras localidades, a mula, os animais de cargas, muito presentes no cotidiano do lugar, os leões, representam o leão da tribo de Judá, uma referência ao contexto religioso bíblico, a Jesus Cristo que protege ao povo junto ao brasão que também tem referência à religiosidade (Maranhão, 2010).

Tal monumento foi construído em 2004 pela gestão de Adailton Martins, filho da primeira prefeita da cidade, Maria do Rosário, como uma homenagem a ela e ao seu esposo falecido; uma vez que a família é protestante, inseriram-se vários símbolos religiosos cristão e ibéricos aos símbolos municipais, uma forma de constituir uma dominação simbólica cultural política no local a partir da formação de uma elite local.

Com cores neutras e detalhes em amarelo e vermelho, o monumento que, como já dito, fica no centro da cidade, está ilustrado na Imagem 1 a seguir:

Imagem 1- Monumento de Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição da imagem: Os elementos representam uma parte do local e da população, religiosos cristãos protestantes, trabalhadores do campo, os animais e as fontes de água.

A imagem 1, trata de um monumento histórico da cidade de Pedro do Rosário muito conhecido pelos moradores, pois fica bem no centro da cidade. Tornando-se um patrimônio histórico material do município, uma vez que está interligado com os aspectos sócio-históricos locais. Destaca-se que o monumento tem grande valor de memória para a cidade, por isso, o utilizamos na aplicabilidade do produto, como abordaremos na seção 4.

A religião protestante, sobretudo, as pentecostais, é crescente no município, tal fato é intrínseco no monumento central da cidade com a presença dos leões de Judá (IMESC, 2013). No âmbito cultural, a cidade foi recebendo influência das mais diversas tradições, principalmente por se tratar de uma região predominantemente rural e tendo uma população majoritariamente negra e remanescente de quilombolas. As manifestações culturais estão intrinsicamente presentes na sociedade pedrorosariense, tais como o bumba-boi sotaque de cazumba/cazumbá⁴, tambor de crioula; festejo do divino e de São Benedito.

Todas essas manifestações culturais existem para ligar as pessoas da comunidade. Em relação ao bumba-meu-boi, as famílias dos quilombos se reúnem para brincar bumba-meu-boi, assim, crianças, jovens e idosos fazem as brincadeiras inerentes à manifestação cultural. Na imagem 2, observamos o ambiente rural e diversos jovens se divertindo com o boi feito de estrutura de madeira e coberto com couro.

⁴ Em nossas pesquisas de campo, encontramos as duas pronúncias.

Imagem 2- Cerimônia do Bumba Meu Boi no quilombo Imbiral



Fonte- BCC NEWS BRASIL 2023.

Descrição da imagem: “Uma tradicional cerimônia do Bumba Meu Boi no quilombo Imbiral, no município de Pedro do Rosário (MA), em 20 de novembro de 2014”.

Como demonstramos acima, na imagem 2, crianças negras brincando com as tradições da boiada em uma das regiões quilombolas da cidade de Pedro do Rosário, no quilombo Imbiral. As danças do bumba-meu-boi são representadas pelas crianças, o que nos indica que há interesses dos mais novos pela perpetuação das tradições locais, e que com isso, relaciona-se a necessidade de trabalhos em sala de aula a partir de elementos da cultura local.

Segundo o IBGE (2020), Pedro do Rosário possui uma população total de 24.320 habitantes, e destes, 16% são quilombolas que estão divididos em vários povoados da cidade. No quadro a seguir, observa-se os quilombos que já receberam a certificação ou titulação de área quilombola:

Quadro 2- Das comunidades quilombolas em Pedro do Rosário

Nome da comunidade	Data da certificação/titulação
BOA FÉ	30/07/2013
BORNÉU	30/07/2013 Certificada
RIO DOS PEIXES 01420.012976/2011-	30/07/2013
SÃO JOÃO DOS CAMPOS	30/07/2013
PEDREIRAS	25/10/2013 Certificada
IMBIRAL CABEÇA BRANCA	21/05/2014 TITULADO
BARRO PONTA DA FORMIGA	10/05/2019 TITULADO
SANTA MARIA	10/05/2019 TITULADO
ÁREA COMUNITÁRIA	10/05/2019 TITULADO
SANTO INÁCIO	10/02/2011 TITULADO

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Fundação Palmares e ITEM (2023).

As práticas de sociabilidade e culturais do local são diversificadas e intensas, uma vez que há vários elementos que constituem a formação e desenvolvimento da cidade, como já apresentados no último parágrafo. As festanças das boiadas, das rezas, dos tambores, dos festejos dedicados aos santos e santas padroeiros das respectivas comunidades ou da própria cidade, que tem dois padroeiros, Nossa Senhora do Rosário e São Pedro. Com isto, o local torna-se culturalmente sincrético, no qual os elementos de uma religião ou cultura vão se misturando com elementos de outras, formando uma “cultura popular” heterogênea, em um processo de ‘circularidade’ cultural entre os elementos da cultura cristã ocidental e afro-brasileira e indígena.

Na imagem a seguir, é possível observar a comunidade reunida para o levantamento do mastro em homenagem ao Espírito Santo. A Festa do Divino Espírito Santo reúne a fé de diversas manifestações religiosas- católica e de matriz afro-brasileira.

Imagem 3- Levantamento do mastro no festejo de Santa Teresa



Fonte: Acervo do pesquisador (2023). Descrição: imagem que representa o momento do levantamento do mastro (que está cheio de produtos comestível, mas quem pegar irá preso e só é solto com o pagamento de cerveja para as caixeiras, além de uma bandeira vermelha desenhada uma pomba branca) ao qual dá início as festividades do festejo. Há as caixeiras tocando caixa em volta do mastro, e os demais fazendo cantigas e o público observado e cantado.

Levantamento do mastro no festejo de Santa Teresa da comunidade que faz alusão ao nome da Santa. Um dos festejos mais antigos da cidade, há mais de 40

anos, é realizado anualmente no mês outubro durante uma semana. Há rezas, caixas, cantigas, e radiola de reggae, no final do festejo.

Imagem 4- Festejo de Santa Teresa



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Momento das caixeiros tocarem e cantarem, enquanto a mais jovens balançam a bandeira em frente à Santa Tereza, e o público presente acompanham nas cantigas e rezas. Há pessoas em pé e outras sentadas.

Nesses festejos, as rezas e cantigas são diversificadas; reza-se para os santos da igreja católica, algumas em um latim; um rezador inicia e os demais vão acompanhando. Há também as cantigas que misturam religiosidade católica, afro-brasileira, trovadorismo português. Tais como a cantiga popular:

“Cheira a cravo
cheira Rosa
cheira a flor de laranjeira
eu peço a Deus que me acompanhe
que me abençoe
ai meu Deus”.
“Mariá tua mãe te chama
Vai andando que eu já vou
eu não vou se eu não levar a paixão do redentor”.

As cantigas e as rezas são transmitidas de forma oral dos mais velhos para os mais novos. Entretanto, observamos que cada vez mais há uma escassez de interesses dos mais jovens em aprender a bater caixa, fazer toadas e/ou rezar. Para

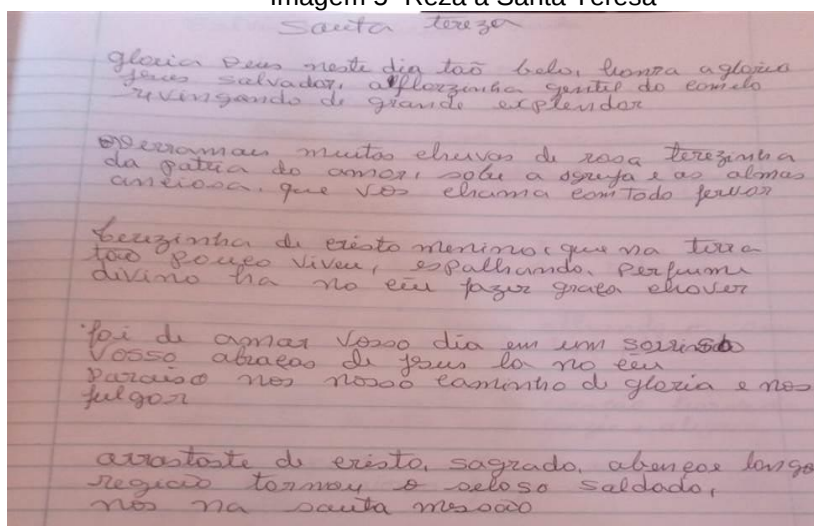
não se perderem totalmente nos momentos de reza ou deixarem como registro, os mais idosos anotam em cadernos as rezas e cantigas.

Para manter a tradição viva, Dona Dengo, uma das mais antigas moradoras do povoado Capoeira de Boi, registrou as rezas em um caderno, nas quais foram aprendidas, ainda na infância, ouvindo as mulheres e homens mais velhos do povoado

Dona Dengo escreveu as rezas como forma de guardá-las não apenas em suas memórias, mas também no papel, para que, caso esqueça, possa compartilhar nos momentos de confraternização das rezas.

Nas imagens abaixo, estão descritas as rezas à Santa Terezinha, Reza da Salva do Espírito Santo, reza a Santa Bárbara, e reza a São Raimundo. Nas cantigas, o Jesus é glorificado como salvador e sua grandeza é exaltada, assim como há preces e exaltação aos demais santos(as).

Imagem 5- Reza à Santa Teresa



Fonte: Acervo do pesquisador com base no Caderno de Reza da Dona Dengo (2023).

Descrição: Escrito da Reza à Santa Teresa, cantada todas as noites do festejo em homenagem à Santa.

Imagem 6- Reza da Salva do Espírito Santo

Salva do espírito Santo

01 a salva do divino espírito, que seus
doutos nos alturas, canta os anjos do céu
e na terra as criaturas

Passa dom e dom na mesquita

Quando Deus salvou ~~os~~ ~~coisas~~ do divino
rendentes, pois os seus olhos no mundo
para ver os pecadores

O divino ~~espírito~~ espírito Santo a sua salva
cantou, já deixou declarado para todos os
pecadores

Sendo Deus que nos criou olhando os seus
devotos sendo ele o salvador, filho de
nossa senhora

Deus esmola pede esmola, de oração harmonia
pede aos seus devotos, com prazer e alegria

me divino espírito Santo, o imperador
que salva hoje e verso festivo, vamos cantar
Vossa salva

Fonte: Acervo do pesquisador com base no Caderno de Reza da Dona Dengo (2023).
Descrição: escrito da reza da Salva do Espírito Santo para o cortejo das caixeiros

Imagem 7- Reza Bendita de Santa Bárbara

que vive na Cruz, munição
de São Raimundo para
sempre com Jesus

Santa Bárbara

01 onde vou barbara serena, vo abrandar os
trovões, o relampago, e muito forte vou
defender os cristãos

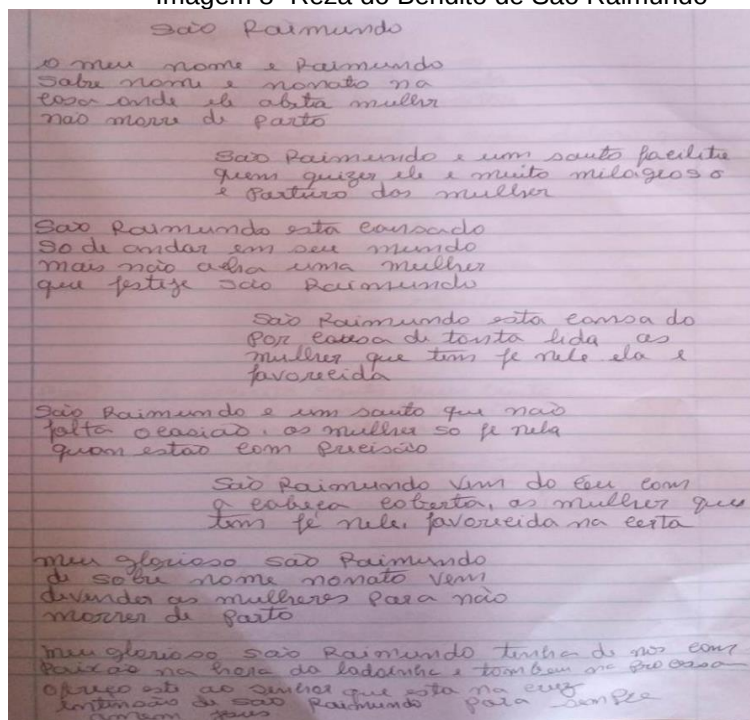
02 Santa, barbas e um santa la do eu ela
nas sai com a coroa na cabeça onde ela aparce
os raios

03 santa barbas e um santa de Deus e virgem mar
ela abrandar os trovões tem festa de e ventano

04 quem festeja santa barbas piedosa inocente, festeja
de S. barbas e 24 dezembro

Fonte: Acervo do pesquisador com base no Caderno de Reza da Dona Dengo (2023).
Descrição: escrito da reza Bendita de Santa Bárbara, reza cantada nos terreiros de umbanda

Imagem 8- Reza do Bendito de São Raimundo



Fonte: Acervo do pesquisador com base no Caderno de Reza da Dona Dengo (2023).

Descrição: escrito da reza do Bendito de São Raimundo, rezado após as mulheres fazerem uma promessa ao Santo para terem um bom parto

Observamos que tais imagens (4,5,6,7 e 8) apresentadas acima representam a diversidade religiosa e cultural local, nos festejos que tornam momentos de devoção, fé e sociabilidade, nas quais as matrizes religiosas se interligam em um processo sincrético com as rezas aos santos católicos e entidades afro-brasileiras.

Nesse sentido, devemos abordar nas escolas essas riquezas culturais, como forma de demonstrar a diversidade sociocultural da localidade de Pedro do Rosário. Conforme promove a execução da lei 11.645/08⁵ que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileiras e indígenas nas escolas de ensino básico. Ou seja, devemos, como professores, nos atentar a tratarmos do ensino afro-brasileiro e indígena.

Com base na Lei 11.645/08, os elementos socioculturais com a localidade da cidade de Pedro do Rosário precisam ser trabalhados em sala de aula para fomentar o autorreconhecimento e a identidade afro-brasileira.

Um outro elemento cultural presente na localidade estudada é o bumba-meu-boi, também conhecido no local pelo nome Boiada, se faz presente na tradição cultural

⁵ Em substituição à Lei 10.639/03.

do local. Sotaque da baixada, o Boi de Cazumba ou Cazumbá é festejado a noite toda pelos brincantes- pessoas que dançam, cantam e/ou tocam no boi. Geralmente, as boiadas são realizadas nas casas ou nos terreiros da pessoa que fez uma promessa. A seguir, as imagens 9, 10 e 11 e 12 trazem o registro de uma noite de boiada.

Imagem 9- Bois e cazumba



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Dois boizinhos e um cazumba brincando em uma boiada.

Nas noites, os brincantes reúnem-se, em círculo, para a Boiada. Cada morador veste-se com indumentárias representadas pelos personagens típicos do Boi da Baixada, nas cores vermelho e branco. O uso da máscara tem origem cultural africana, o cazumbá/cazumba é um dos principais personagens da boiada, não é nem ser humano nem animal, é um ser mitológico irreverente que desperta riso, medo. Responsável pelo renascimento do boi, essa personagem apresenta o misticismo no balanço do chocalho com som metálico; as roupas são exageradas: muito pano e brilho. Ele interage com os demais personagens e com o público, como mostra a imagem 10:

Imagem 10- As caretas



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: As caretas⁶ que fazem parte das brincadeiras de boiadas e são tradicionais nas festas de bumba-meu-boi da baixada.

Para dar som à brincadeira, os tocadores, em grande parte homens, são responsáveis por produzir a sonoridade da percussão. Com tambores, matracas- dois pedaços de madeira que são tocados um contra o outro de forma cadenciada.

Imagem 11- Tocadores de tambor



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Os tambores e seus batedores tocando a noite toda. Boiada em Pedro do Rosário

Na imagem 12, há os baiantes/matraqueiros que são responsáveis por tocar as matracas do boi de Pedro de Rosário. É possível notar que a presença feminina é maior, como vê-se a seguir:

⁶ Com caras monstruosas, esses personagens fazem parte do cazumbá.

Imagem 12- Brincantes de Bumba-meu-boi



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Os matraqueiros e os tocadores da boiada em Pedro do Rosário

Conforme vê-se nas imagens das boiadas na localidade estudada, há uma diversidade e cores, brilhos e gerações de brincantes que valorizam tal manifestação cultural. Tal fato pode ser debatida em sala de aula como forma de tratar a importância do bumba-meu-boi para a identidade cultural maranhense e pedrorosariense, além das peculiaridades dessa brincadeira na cidade de Pedro do Rosário.

Portanto, observamos que a cidade de Pedro do Rosário, apesar de recente emancipação política, contém uma diversidade sociocultural ampla, reflexo da microrregião denominada Baixada Maranhense, a qual ao longo do processo de colonização e ocupação foi recebendo diversos grupos, como agricultores, imigrantes de outros estados e os próprios remanescentes quilombolas que aqui já estavam, além dos missionários religiosos protestantes e católicos, nos quais formaram uma localidade de múltiplas sociabilidades, cultura, e histórias.

Nesse aspecto, percorremos esse caminho de abordar as particularidades e elementos da cultura e da história da cidade de Pedro do Rosário. Com isso, apresentamos nesta seção alguns dos aspectos socioculturais, econômicos e históricos do município, para que a partir desse contexto pode-se propor que o ensino de História seja contextualizado com a realidade dos alunos relacionado com os demais contextos regional, nacional e global. Vimos que apesar de uma história recente, se comparada a própria região da Baixada Maranhense, do Maranhão e Brasil, a cidade possui uma historicidade e culturalidade que precisa ser trabalhada em sala de aula, não só nas de História, mas nos demais componentes curriculares, como exemplo nas de Ciências e Geografia, com a questão do meio ambiente e agropecuária; ou Português, com o desenvolvimento das oralidade e escritas das

histórias e cantigas populares locais, fazendo um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, fizemos um produto educacional que abordassem essa interdisciplinaridade e a história local e cultural da cidade de Pedro do Rosário, aplicando em sala de aula, como abordaremos em uma seção posterior.

Observamos ao longo desta subseção onde tratamos um pouco da História do Município, a diversidade sociocultural do município de Pedro do Rosário, as representações com o sagrado, as brincadeiras, as festividades, e tudo isso pode ser abordado em sala de aula, como forma de aproximar o cotidiano dos alunos que vivem nesse espaço aos conteúdos de História, como a questão do bumba-meu-boi (boiadas), os festejos, as rezas, e para além dessas questões culturais, há a econômica e ambiental, como a relação dos sujeitos e agricultura ou/e agropecuária (duas importantes atividades econômicas da região), além com o cuidado com o meio ambiente e as mudanças dos espaços ao longo do tempo. Ou seja, tudo que até aqui foi abordado e ilustrado pelas imagens é passível de ser abordado em sala de aula, pois faz parte do cotidiano e da História local dos discentes. Como aplicamos em sala de aula por meio do produto que será abordado posteriormente.

Em suma, é nesse contexto que se insere a escola que vem a ser nosso campo de pesquisa e desenvolvimento do trabalho para as concretizações dos objetivos da pesquisa. A partir da entrevista com a direção escolar e analisando o Projeto Pedagógico da escola, obtivemos algumas informações que serão detalhadas a seguir.

4.1.1 A Escola Pedro Cunha

No dia 10 de novembro de 1994, a Lei nº 6.190, divulgada no diário oficial nº 215, reconheceu Pedro do Rosário como cidade. Entretanto, somente em 1997 a cidade teve administração própria.

Após obter administração própria da cidade de Pedro do Rosário, a Escola Pedro Cunha Mendes, fundada em 1975, época em que Pinheiro administrava a região, passa a ser responsabilidade do município de Pedro do Rosário. Com a emancipação dessa cidade, o estabelecimento recebeu esse nome em homenagem a um dos fundadores do povoado de Pedro do Rosário, Sr. Pedro Cunha Mendes. A partir daí, foram criados anexos para atender à demanda, na época, 1º ao 9º ano.

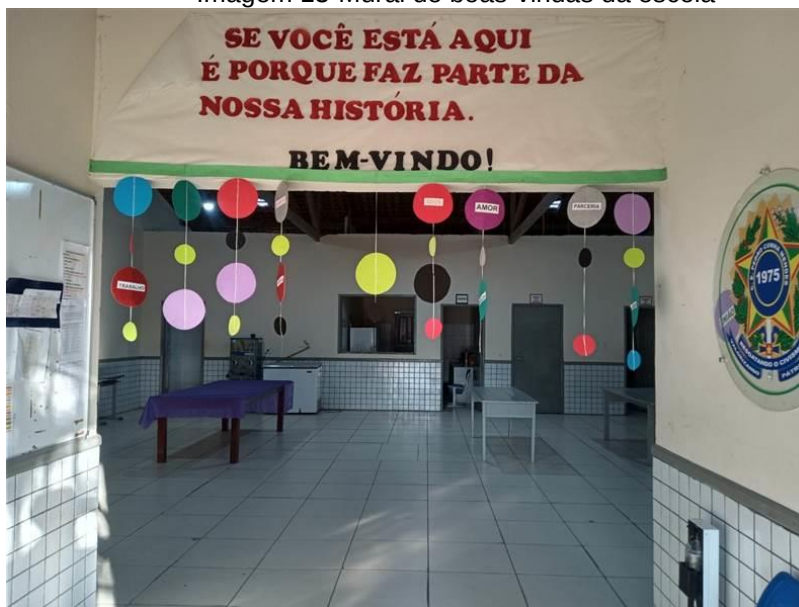
O Centro Educacional obteve um prédio próprio nos anos 2000, instalando-se definitivamente na Av. Pedro Cunha Mendes, Centro - CEP 65206-000, Pedro do Rosário. Com isso, a instituição escolar passou a atender a comunidade estudantil nos respectivos três turnos: matutino, vespertino e noturno. As modalidades e etapas eram as seguintes: ensino fundamental, do 1º ao 5º ano dos anos iniciais; ensino fundamental, do 6º ao 9º ano dos anos finais; além da educação de jovens e adultos (1ª etapa, 2ª etapa, 3ª etapa e 4ª etapa), e educação especial (AEE). Entretanto, com alteração proposta pela Secretaria de Educação do município, a escola passou o atendimento nos turnos diurnos para o Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano), além de permanecer com a modalidade EJA no turno noturno e educação especial (AEE) nos dois turnos diurnos.

Diante disso, unidade constitui-se como uma das maiores escolas em números de alunos, atendendo 20% dos educandos dos Anos Finais da rede de educação municipal de Pedro do Rosário (Projeto Pedagógico da Escola, 2020).

A estrutura física da escola é composta por: dez salas de aulas, uma secretaria, uma diretoria, uma cozinha, uma despensa, um laboratório de informática, dois banheiros (um masculino e um feminino), um pátio, um pequeno auditório e sala improvisada com estado de conservação ruim, e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui os seguintes equipamentos para uso: uma caixa de som, um datashow, uma impressora, uma tela de projeção, dois bebedouros, uma televisão, um rádio escolar, quatro armários (utilizados pela secretaria escolar e pelos professores), arquivos, micro system, um freezer, uma geladeira, um fogão, dois ares-condicionados (um fica na secretaria e outro na sala da direção), um computador, ventiladores em cada sala, prateleiras, mesas redondas de MDF que ficam nas salas da secretaria e direção escolar.

A seguir, na imagem 14, há a entrada da escola e o mural de boas vindas e avisos, à esquerda, à direita, o símbolo do município à direita:

Imagem 13-Mural de boas-vindas da escola



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Como forma de manter-se o anonimato, preservando a imagem e profissionalismo dos entrevistados, trocamos os nomes oficiais por nomes de sujeitos maranhenses ou que tiveram suas contribuições para a História do Maranhão ou da Baixada ou mesmo de Pedro do Rosário, conforme quadro 3, que se segue:

Quadro 3- Descrição dos entrevistados

Nome fictício	Personalidade	Função
Maria de Tiofe	Parteira da cidade de Pedro do Rosário que já realizou mais de 100 partos.	Representante da SEMED.
Maria Firmina dos Reis	Escritora Maranhense.	Representante da SEMED.
Emilia Rezadeira	Rezadeira local.	Representante escolar.
Padre Risso	Padre italiano que muito ajudou na região da baixada.	Representante escolar.
Osmar	Rezador local.	Professor.
Doegnes	Famoso carnavalesco da baixada que faleceu de complicações da COVID.	Professor.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2023 e serviram para recolhemos dados e informações sobre a instituição escolar pesquisada e sobre a educação municipal, sendo uma importante fonte de dados. Para cada entrevista inserimos um quadro que trata das perguntas e respostas. Cruza-se essas informações entre si e com as demais fontes escritas, analisando os discursos presentes nas falas dos entrevistados, assim, ampliou-se conhecimento relativo ao campo de pesquisa e do objeto estudado.

Abaixo inserimos um quadro de perguntas feitas ao Padre Risso, nome fictício de um dos responsáveis pela gestão escolar, foram abordadas questões diversificadas para termos uma maior compreensão do espaço e ambiente escolar, as questões foram relacionadas ao espaço físico e estrutura escolar, o período da pandemia, ambiente escolar e vivência dos alunos, nível de alfabetização, ensino de história local, interdisciplinaridade.

Quadro 4- Entrevista com um agente da direção escolar, Padre Risso.

Perguntas	Respostas
1° Como você considera a estrutura da escola?	Tem um projeto de ser implantado uma escola militar. Aguardamos uma reforma na escola para poder implementar o modelo. Estamos aguardando essa reforma para que venha trazer os benefícios para escola: uma biblioteca; um banheiro mais adequado, um pátio mais adequado, climatização das turmas, sala de auditório, para uma reunião ou para os alunos assistirem um filme, sala de informática, sala de leitura. A gente torce para que venha. Não está no patamar aceitável. Mas eu prefiro que tenhamos primeiramente estrutura, uma estrutura melhor para a escola. Para aí cobrar os funcionários em geral, professor, vigia, até mesmo o diretor
2° Como foi lidar com a pandemia no ambiente escolar	Cheguei no último ano de pandemia. Alunos que saltaram do quarto ano para o sétimo, porque dois anos ficaram sem estudar direito, aí quando se depararam com o sétimo ano, acharam que estavam atrasados em relação à aprendizagem e alguns abandonaram a escola. O único método que foi utilizado para trabalhar com os alunos foram as atividades impressas, dada uma vez por semana. O aluno recebia em uma semana, fazia na sua casa e entregava na semana seguinte e levava outra.
3° Como são os alunos? Eles gostam do ambiente escolar?	Olha, eu fiquei bastante feliz quando muitos alunos retornaram à nossa escola depois de terem saído para outras escolas. Eu quero saber o que

	a comunidade pensa da escola, se tem procura da comunidade, então isso é um sinal de que a escola é boa. Temos professores qualificados, todos têm formação. Fica a cargo de cada um. Temos alunos bons. Em relação há 10 anos atrás, mudou muito. Alunos com dificuldades de comportamento, brigas, com um tempo, vai gerando uma desconfiança na escola, mas depois de algumas reformulações na escola, os pais e os alunos estavam querendo retornar à escola. Os projetos da escola, principalmente na área do esporte, atraem os educandos.
4° O nível de alfabetização	Este ano, nós recebemos 120 alunos do sexto ano. 30% não sabiam ler. Os alunos da casa, em sua maioria, sabem ler e escrever, mas os que vêm de outras escolas, boa parte chega sem estar alfabetizado. Há casos isolados de alunos da escola que não sabem ler ou escrever da escola, mas, em sua maioria, sabem ler, entretanto, não sabem interpretar.
5° Como os alunos veem sua localidade e História?	Há uma vantagem. Os alunos não estudam a cultura deles, mas eles defendem a cultura dele, eles trabalham a cultura deles, eles fazem coisas da cultura deles, exemplo, eles gostam de vaquejada, eles são doidos por vaquejadas. Gostam de animais, de festas. Eles vivem a história e vivenciam a sua história local.
6° Como se dá a interdisciplinaridade?	Você está trabalhando história, você está trabalhando matemática. A exemplo: tal fato aconteceu em 1974, você está falando um número. Basta você extrair daquele número algo relacionado à matemática. Saber fazer um cálculo de quantos anos

	fazem o ocorrido, e estará trabalhando História e Matemática. É importante o professor ter uma noção das disciplinas para inserir no contexto de seus conteúdos. Todos os professores já receberam formação de como trabalhar a interdisciplinaridade.
7° A escola já trabalhou a História Local e realidade dos discentes?	Ele é trabalhado em forma de projeto, não incorporado no componente curricular. Que é uma coisa que eu gostaria que fosse incorporado ao componente curricular tanto de história quanto de geografia, que é a história e geografia do município. Que tivessem pelo menos em alguma das séries essa obrigatoriedade do ensino. Pouco é trabalhado a história de Pedro do Rosário, as personalidades, a cultura, a geografia que é rica, com os rios, a diversidade de plantas e animais. Só acontece nos projetos. O professor trabalha em um determinado ano tal projeto, mas no outro ano já não quer mais trabalhar esse mesmo projeto; não dá uma continuidade da temática. Com isto, os alunos ficam alheios; os alunos ficam 4, 5 anos na escola, ele sai da escola, sai da rede municipal e não conhece sua própria história. E nem é proposto a ele aprender tal temática. E não aprendem, pouco é trabalhado a História de Pedro do Rosário. Isso precisa de que? Do professor que tem que desenvolver um projeto. Mas poderia ser trabalhado melhor, implantado melhor na própria política curricular do município de forma oficial.
8° Quais as dificuldades do ensino-aprendizagem na escola e quais metodologias a escola usa?	Cada ano temos que ver quais as dificuldades dos nossos discentes, tem anos que os nossos alunos estão com mais dificuldades em matemática, em outros anos, com mais dificuldade em Língua Portuguesa. Exemplo: na avaliação

	externa, o nosso nível de proficiência está abaixo do básico em matemática. Precisamos melhorar e estamos buscando metodologias que possam nos ajudar a melhorar esses índices. Estamos tentando buscar a implementação da gamificação como metodologia, mas ainda temos muitas dúvidas e não sabemos quais recursos precisaremos. Por isso, ainda estamos na fase de pesquisa sobre tal metodologia. Ainda não conseguimos captar esse método, não sabemos nem qual recurso que é necessário, se for recurso mais tecnológico, irão ter outras barreiras. Pois os alunos já são naturais dessa geração tecnológica, mas precisará os professores se capacitarem.
--	--

Fonte- Pesquisa empírica (2023).

As perguntas realizadas acima serviram para melhor entendemos o ambiente escolar tanto nos aspectos físicos estruturais, em quais condições estão inseridos os discentes, docentes e demais profissionais da escola, além das demais questões que envolve o ensino aprendizagem sobretudo o ensino de História.

Com isto, constamos que a partir do que foi citado na entrevista do quadro 04, e foi observado no decorrer desta pesquisa, no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, objeto da pesquisa, há espaço, mas faltam melhores condições: as salas tinham ventiladores, mas alguns funcionavam, outros, não. Em razão de ser uma escola grande, e estar numa posição desfavorável em relação ao sol, na parte leste, com sua fachada para o oeste, a escola recebe maior incidência de raios solares sobre as salas, tornando-as muito quente, o que desfavorece a atenção e concentração dos discentes e docentes, principalmente quando há atividades avaliativas.

As poucas árvores que estão ao redor da escola amenizam a temperatura, refrescando um pouco e dando um pouco de sombra, que são usadas pelos discentes para se refugiar nas sombras destes arbustos. Enquanto o portão não é aberto, os alunos ficam debaixo das árvores, conversando, brincando, estudando, caso tenham alguma atividade. Esse é um dos poucos momentos em que os alunos dos diferentes anos escolares se encontram e sociabilizam entre si durante os dias letivos. Pois, após

abrir os portões, cada um vai para suas respectivas salas e só se encontram nos intervalos.

A seguir, tem-se a imagem do Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, no horário da chegada dos alunos, em que é possível notar a circulação dos alunos:

Imagem 14- Frente do Centro Educacional Pedro Cunha



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Imagem da fachada do Centro Educacional Pedro Cunha Mendes. Horário da chegada dos alunos no turno vespertino, devido o forte calor, eles procuram abrigo debaixo das árvores.

Para comemorar o dia dos estudantes, a direção e a equipe escolar proporcionou um dia de cinema aos alunos. O filme escolhido foi *O menino que descobriu o vento*, que traz a história de um rapaz negro e pobre que ajuda a sua comunidade a conseguir gerar energia. Logo após, uma professora fez comentários acerca da temática abordada no filme.

Imagem 15- Cinema na escola



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Cinema na escola, em homenagem ao dia do estudante, 11 de agosto

Compreendemos que é de suma importância uma escola bem estruturada para que o ambiente de trabalho facilite a vida dos educadores e educandos. Isso muito influencia no processo de ensino-aprendizagem escolar, pois quanto melhores forem as condições de estruturas e infraestruturas escolares, melhores podem ser os índices educacionais (Soares, 2008).

Os responsáveis pela gestão escolar fazem essa relação entre uma melhor estrutura escolar e um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, ainda que façam uma ressalva que nem tudo depende exclusivamente de uma grande estrutura para desenvolver o ensino.

Um dos pontos solidificados na investigação é em relação à educação especial. Há uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende à demanda dos estudantes que tenham algum tipo de deficiência intelectual, visual, auditiva, múltiplas, cognitiva ou transtornos globais, como Transtornos do Espectro Autista (TEA). A sala é usada nos turnos diurnos e os alunos continuam nas regulares e são chamados em horários diferentes para realização das atividades adaptadas ou diferenciadas na sala do AEE.

Quadro 5- Educação Especial (AEE)

Turno	nº de turmas	01
Matutino Horário 07:15 as 11:15	Idade (aproximada)	06 aos 20
	Quantidade de alunos	12
Vespertino Horário 13:15 as 17:15	Idade (aproximada)	06 aos 20
	Quantidade de alunos	10

Fonte: (Projeto Político da Escola, 2020).

Para melhor exemplificar a sala do AEE, abaixo disponibilizou-se uma imagem que mostra a estrutura interna da sala de atendimento.

Imagem 16-Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado)



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado) Parte interna da sala do AEE⁷, as cadeiras mesas e um espaço que tem uma certa estrutura para se trabalhar com os alunos que tem algum tipo de deficiência.

A sala conta com estrutura e comodidade para os discentes que precisam de acompanhamento educacional. Ela é forrada, iluminada e refrigerada com ar-condicionado. As paredes são enfeitadas com murais produzidos pelos professores e profissionais responsáveis pelo atendimento do AEE.

Entretanto, a escola não comporta sala para auxílio psicológico, mas o município oferece acompanhamento psicológico e psicossocial. Neste caso, a atribuição é da SEMED, órgão responsável por garantir aos discentes o direito a tais acompanhamentos.

Infelizmente, ainda não há um programa ou iniciativa para atender os professores, uma vez que eles constituem ainda um número grande que precisa de ajuda psicológica e psicossocial, uma realidade que não é apenas municipal. Contudo, nacionalmente, conforme as últimas pesquisas que tratam da saúde dos docentes, são elevados os índices de professores que enfrentam problemas de saúde, em média, 72%, tendo em vista que boa parte destes profissionais de educação que apresentam algum tipo de problema de saúde mental ainda está na rede básica de ensino. Desvalorização, violência no ambiente de trabalho, sobrecarga de horários e atividades são fatores que colaboram para agravação do problema⁸.

⁸ Sobre esse fenômeno, cf. reportagem do site do UOL, de 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/dw/62839588_doente-e-desvalorizado-sobre-ser-professor-na-rede-publica-brasileira.html. Acesso em: 11 fev. 2023.

Outro agravante, que foi abordado na entrevista apresentada no quadro 04, foi a Pandemia da Covid-2019 que corroborou para exacerbação dos problemas da educação, a falta de estrutura nas escolas, a adaptação dos meios tecnológicos para servirem de recursos educacionais, o estresse provocado pelo momento pandêmico tanto para os alunos quanto para os professores, a dificuldade de ensinar de forma remota ou on-line. Os problemas de saúde, principalmente as sequelas deixadas pelo vírus e as inúmeras perdas de vida, gerando luto coletivo, ansiedade, depressão, o que acarretou na evasão escolar e nos baixos índices de aprendizagem, na violência escolar, entre outros problemas (Dias, 2021).

Ao dialogar-se com a direção escolar, perguntamos sobre o trabalho docente no período pandêmico, em resposta, ela disse que houve desafios. Principalmente por se tratar de uma escola grande que atende um considerável número de discentes, que moram não apenas na sede da cidade, mas nos povoados, alguns deles distantes. Agravou os problemas relativos ao entendimento dos conteúdos, realização das atividades, adaptação à nova rotina de estudo remoto, fato que aumentou a evasão escolar e desistência dos estudos por parte dos alunos.

O um outro fato relatado na entrevista do quadro 04, foi a problemática do nível de alfabetização, que não é somente um problema municipal, mas nacional. Uma vez que o governo lançou um amplo programa educacional voltado para a alfabetização na idade certa. Segundo a política de alfabetização, a meta é até o segundo ano os alunos estarem alfabetizados. Porém, há um problema relacionado aos alunos que chegam no 6º ano sem saber ler e escrever e vão para o Ensino Médio da mesma forma. Apesar de haver um recuo na taxa de alfabetização de 6,1% para 5,6% em 2022, em âmbito nacional, a taxa estadual mais do que dobrou a nacional no período, atingindo 12,1%⁹.

As perguntas referentes ao ensino de História Local e interdisciplinaridade, que entra em cena a questão de trabalhar o ensino a partir da realidade do aluno, ainda é uma problemática que precisa ser melhor trabalhada na escola, tanto esse ensino a partir da realidade do aluno quanto o trabalho em conjuntos entre os componentes curriculares em sala de aula. Uma vez que os alunos são interessados pela história e

9 Cf. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2023/06/11/ipolitica-taxa-de-analfabetismo-do-ma-e-mas-que-o-dobro-da-nacional>.

Acesso em: 11 fev. 2023.

culturas de suas respectivas localidades, mas falta desenvolver isso em sala de aula, com ajuda dos professores e coordenadores e direção escolar.

Entrevistamos o professor mais antigos da escola, que rege uma disciplina diferente, para termos uma visão mais ampla da realidade escolar em questão e, assim, não restringir o olhar apenas à questão do ensino de História, mas, sim, para termos uma melhor compreensão dos processos educacionais e da própria cultura escolar.

A entrevista foi com Doegnes, nome fictício para um dos docentes da escola, preservando sua identidade, sendo um dos professores de matemática; foram tratados temas acerca do exercício da profissão docente, as mudanças do ensino do município ao longo do tempo e o ensino aprendizagem a partir da realidade do aluno.

Quadro 06- Perguntas e respostas da entrevista com Doegnes.

Você gosta da sua profissão?	“Eu amo dar aula, o que acho ruim é a respeito da falta de atenção e acompanhamento do sistema em si, é muito falho. Eles [o sistema educacional] mais cobram do que dão apoio. Porque tudo é um caso estrutural. Se as escolas tivessem estruturas boas, o Brasil seria o melhor país para se trabalhar em educação. Mas essa é a parte ruim, é a respeito da estrutura em si, por causa do sistema. Como o professor fará um bom trabalho sem estrutura? Não dá, ne?! É gratificante receber os alunos depois de formados e nos cumprimentarmos na rua, dizendo que fomos um bom professor”.
O que permanece e o que mudou no ensino do município?	“A tecnologia e o acesso à informação. Melhorou muito a vida para o professor quanto para o aluno. Mas as pessoas esqueceram o mais importante, que é o ensino em si. Quando o ensino era tradicional, não tinha essa parte da teoria, era mais a prática. O estudo deveria ter os dois. As tecnologias, mas de modo tradicional. Para o professor, essas tecnologias são boas. Mas a família hoje deixa muito a desejar, não

	acompanha os filhos. Antigamente, quando as crianças chegavam em casa, os pais perguntavam aos filhos se eles tinham alguma atividade. Hoje em dia, os pais não fazem mais isso. Pouquíssimos. E o filho já tinha a preocupação de fazer a atividade antes mesmo do almoço. Ou seja, falta o acompanhamento da família. São poucos os pais que mandaram os filhos para outros lugares para estudarem”.
Como se trabalha a partir da realidade do aluno?	“Para o professor articular com a realidade do aluno, até mesmo nos conteúdos de matemática para os Anos Finais é difícil. A dificuldade se dá porque o aluno precisa saber ler, o professor tem que buscar a melhor maneira possível para que o aluno absorva o máximo do conteúdo ministrado. Nesta pesquisa, acreditamos que a melhor maneira de ensinar, no caso, é utilizando o livro didático. Contudo, não só o livro didático, pois se aprende praticando. Na Escola Pedro Cunha, há dois livros, um só conteúdo e outro só de atividades. É importante também buscar livros de outras editoras e dos anos anteriores, até mesmo para que o aluno reveja os conteúdos já passados e absorva melhor os novos”.

Fonte- pesquisa empírica (2023).

Entre as respostas dadas pelo professor Doegnes, destacamos a parte que entrevistado tocou em um dos assuntos fundamentais para a educação escolar, que é a relação responsáveis-alunos-escola. Pois, além dos investimentos na educação, das estruturas que as escolas de um modo geral deveriam ter, para proporcionar boas condições aos profissionais da educação e aos discentes, é de vital importância a participação dos pais e familiares dos alunos no processo educativo, uma vez que há um grande debate a respeito de um certo afastamento dos pais para com o ambiente escolar e da escola para com os responsáveis pelos alunos (II CONEDU 2015).

Consequentemente, foi evidenciado ao longo das nossas observações, falas dos professores e demais funcionários da escola, que muitos pais não acompanham os(as) filhos(as) no ambiente escolar, não sabem o que estão fazendo ou com quem estão se enturmado. Fato que dificulta a vida do docente, uma vez que não tem como repassar ao responsável acerca do perfil, comportamento e aproveitamento do discente, acarretando uma série de problemas.

Somente alguns pais apareciam nas escolas para conversar com o professor, para saber como os respectivos filhos estavam em sala de aula, se estavam se comportando ou não, se estavam fazendo as atividades e se estavam aprendendo de fato. A convocação dos responsáveis para participação em reuniões garante maior atenção.

Outro fator que preocupa a comunidade escolar é a disseminação da criminalidade e das drogas nas redondezas do Centro Educacional Pedro Cunha, isso acontece em várias escolas brasileira (Costa; Figueiredo; Barroco, 2018). Em nossas observações, não verificamos nenhuma ação que remetesse a esse fator, mas há um certo grau de “interesse” de alguns alunos para o mundo do crime e das drogas. E alguns até fazem certa “apologia” a facções e mundo da criminalidade: tatuam com canetas figuras que remetem à morte, às drogas, armas; usam certa linguagem inadequada socialmente.

Atentamos ao fato de que a escola é uma instituição sociocultural e está inserida em um contexto, recebendo influência da sociedade, de modo geral, e influenciando a sociedade (Frigotto, 1995). Uma vez que alguns desses discentes têm como referência o erro, muitos veem a figura do bandido como herói, e, às vezes, até fazem da figura do professor (a) como o/a vilão/a, o que gera uma onda de violência nas escolas de um modelo geral, que é um dos grandes problemas da atualidade, mas que é de longa data problema de ordem histórico-social (Costa; Figueiredo; Barroco. 2018). Para melhorar esse quadro, realizou-se rodas de conversas (nos intervalos de aula, ou na espera da abertura do portão para o início das aulas) com alguns desses alunos(as), nas quais houve a tentativa de compreender o ambiente deles(as) e mostrou-se que a educação é a melhor forma de ser uma pessoa de bem e ter uma boa vida.

De certa forma, felizmente, não há um clima intenso de violência na escola analisada, mas algumas práticas de bullying e discriminação foram notadas. Por isso, a importância dos responsáveis na vida estudantil das crianças, para que sejam

trabalhadas essas questões a fim de valorizar o ambiente e as relações sociais na escola. Com isto, o afastamento dos pais do ambiente escolar pode trazer sérias consequências tanto para os alunos quanto para a própria escola. Pois, como bem afirma Lopes

É importante que os pais ou responsáveis pelas crianças demonstrem interesse em tudo no que diz respeito à escola do filho, para que ele perceba que estudar é algo prazeroso e indispensável para a vida. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve se proceder da maneira constante e consciente, integrando-se ao processo educacional, participando ativamente das atividades da escola. Essa interação só tem a enriquecer e facilitar o desempenho escolar da criança (Lopes, s/d, p. 4 apud II CONED, 2015).

Ademais, o professor Doegnes mencionou o prazer que é trabalhar com a educação e receber os elogios dos alunos depois de formados, mas as dificuldades de exercer a docência que relaciona as questões de estrutura ou da falta dela; ou seja, melhores condições de trabalho. Outra dificuldade do ensino em si a partir da realidade do aluno, o professor associa a dificuldade de leitura dos alunos e relaciona a melhor forma de ensinar a partir dos livros didáticos.

Outrossim, entrevistamos também o Sr. Osmar. Nome fictício para um dos professores de história da escola. foram feitas perguntas em relação ao papel do professor, os métodos utilizados por ele em sala de aula, a relação entre as demais disciplinas e o ensino de história, as dificuldades de ensinar história e o ensino de História Local.

Quadro – 07 Entrevista com um dos docentes de História, Sr. Osmar.

Perguntas	Respostas
Qual o papel do professor?	“O professor é a base, se não tiver o professor para estar direcionando o aluno, às vezes, não há interesse dos alunos”
Qual sua forma metodológica?	Eu vejo, eu uso de forma tradicional. Mas foco muito na problemática dos alunos; nós, como professores, a gente conhece nossos alunos. Eu foco na problemática dos alunos. Eu trabalho a problemática dos alunos para que eles possam ter uma evolução do conhecimento (Entrevistado Sr. Osmar, 2023).

Como o professor lida com a situação de cada vez mais cobranças em Português e Matemática, nas provas externas e nos demais componentes curriculares?	“A gente percebe os nossos coordenadores e gestores, focam nas disciplinas de matemática e português. Mas eu discordo. A pessoa que não tem história, como vai contar sua história? Todas as disciplinas têm seu papel de transmitir um certo conhecimento. Todas as disciplinas têm o seu papel de contribuir para formação dos alunos. Mas eles [as autoridades educacionais] focam muito em português e matemática e acabam excluindo as demais disciplinas como se não tivessem importância nenhuma. Todas as disciplinas servem para o currículo de vida dos alunos. Falta um olhar mais atento das autoridades para correlacionar essas provas as outras disciplinas, pois repassa a imagem que as outras disciplinas não têm importância. Todas as disciplinas são importantes”
Quais as dificuldades do ensino de História?	“As maiores dificuldades que vejo hoje são os desinteresses dos alunos de ler, de buscar o saber, de ler e escrever. Os alunos não querem mais ler e escrever. Querem tudo rápido, de imediato”.
Já trabalhou a História Local	“Só em aula expositiva mesmo. Nos anos anteriores, fizemos alguns projetos que tratam da temática”.

Fonte- Pesquisa empírica (2023).

Ao analisarmos as respostas direcionadas ao professor percebemos que ele é enfático ao tratar da importância do papel do professor em sala de aula, ele compreende o professor como direcionador do rumo dos discentes, se vê como tradicionalista, mas ao mesmo tempo tenta tratar com foco na problemática do aluno, mas não chegou a tecer que problemáticas seriam essas. Ressalta o papel de cada componente curricular e defende a importância do ensino de História em sala de aula.

Assim como o professor de matemática, mencionado na entrevista anterior, o Sr. Osmar menciona o problema de falta de leitura dos discentes e em seus

desinteresses pelo gosto da leitura e escrita, assim como a rapidez das obtenções das informações. No que diz respeito ao ensino de História local, ele é enfático em dizer que relaciona só nas aulas cotidianas, e que teve apenas projetos passados sobre a temática.

Todavia, fizemos algumas verificações em sala de aula. No dia 21 de agosto de 2023, tive a minha primeira experiência de observação das aulas de História, nos 6º anos; passei a tarde observando as aulas e os estudantes para compreender as dificuldades e habilidades dos alunos e a metodologia do docente para ajudar na minha própria pesquisa.

O professor apresentou-se para a turma, falando seu nome e que no momento está desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino de História Local.

Em seguida, perguntou-se quantos gostavam de História e, para surpresa, apenas 03 alunos não levantaram as mãos, o restante da turma levantou afirmando que gostava; quando perguntou-se quantos gostavam de ouvir as histórias de sua cidade, Pedro do Rosário, contadas pelos parentes mais velhos, como avós, pais, tios, todos levaram as mãos; verificou-se, ainda, os conhecimentos prévios dos alunos ao questioná-los como são denominadas as histórias que passam de geração em geração, um aluno levantou a mão e responde: História Oral. O professor regente contou que já havia ministrado aulas sobre fontes históricas.

Ainda, perguntou-se por que o nome da cidade era esse, a maioria logo respondeu que era uma homenagem a um antigo comerciante, Pedro do Rosário, menção à esposa falecida, a primeira prefeita, fato que demonstrava que eles tinham uma certa familiaridade com a história da cidade e os personagens históricos dela. Então, passou-se uma atividade que tratasse das questões de História e ensino de História local.

As aulas que foram ministradas sobre os povos indígenas contaram com uma aula ditada de um texto que tratava dos costumes e culturas dos povos indígenas, o que comprova que o ensino de História na escola tenta desenvolver o que está na lei do ensino de História afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/2008). A temática indígena é de grande importância e trata de uma questão que está na lei e no currículo de História, em outras palavras, a escola está atenta e valoriza uma temática de grande importância que é a história dos nativos brasileiros, dos povos originários.

O método utilizado foi o ditado do texto, em que os alunos escreveram aquilo que havia sido falado pelo professor. No final, houve uma série de perguntas que

tratavam acerca da temática e os alunos deveriam responder de acordo com o texto repassado. As perguntas foram:

- 1° Mais ou menos quantos indígenas habitam no território brasileiro?
- 2° Qual o nome do deus que os Tupinambá acreditam?
- 3° O que significa a palavra ancião?
- 5° Em que os Xavantes acreditam?
- 6° Como as sociedades se comunicam com as divindades?

Nas aulas seguintes, o professor regente deu a oportunidade para que o professor visitante pudesse ministrar a temática indígena. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa tratar especificamente deste conteúdo, a partir dessa possibilidade, foi discutido com os alunos sobre esse tema para criar vínculo entre o professor visitante e a turma e ajudá-la no processo de ensino-aprendizagem. Justifica-se que toda programação conteudista foi observada e, na segunda semana, como já tinha toda uma programação conteudista preparada pelo professor durante essa semana, estava no momento de entrosamento com a turma.

Deste modo, se propôs a tratar sobre a história, a cultura e a proporção de autodeclarados indígenas, no Maranhão. Fez-se roda de conversa sobre essa temática, em seguida, o professor visitante começou a perguntar quais os elementos da cultura e economia dos povos originários estão presentes dia a dia dos alunos. Tratou-se, também, dos inúmeros casos de violência contra os povos indígenas, no Maranhão. Ou seja, buscou-se relacionar a temática à realidade dos educandos, uma vez que o Maranhão está em terceiro lugar em população indígena no Nordeste (Fróes, 2023).

Os alunos gostam de interagir, conversar e, para mantê-los focados nos estudos, foi preciso sempre fazer alguma atividade, seja escrita ou narrativa oral; as conversas geralmente tratam dos acontecimentos de suas localidades, de jogos online, das festas no interior, das frutas que eles gostam de comer; há também as paqueras, devido à idade da puberdade; as brigas e os insultos entre os colegas, que logo eram repreendidos pelo professor.

O professor passa a atividade pelo livro, usa mais o livro para trabalhar em sala de aula, tanto os conteúdos quanto as atividades. Forma grupos em razão de a escola não ter livro suficiente, então os alunos organizam-se para fazer as atividades propostas pelo professor. O livro é um dos principais instrumentos de ensino em sala

de aula, pois, devido à falta de melhor estrutura para desenvolver as atividades e outros materiais, o livro didático torna-se fundamental propagador de conhecimento.

O professor de história do 6º e 7º gosta de fazer as devidas cobranças para os alunos. Segundo ele, considera que os alunos até o “veem” como chato devido às insistentes cobranças, mas ele gosta de cobrar, pois acredita que seja necessário cobranças para que os alunos possam despertar e agir. As cobranças são para os alunos fazerem atividades e pensarem acerca da vida e do ensino que eles estão aprendendo. As atividades escritas são para desenvolver uma melhor escrita e conhecimento. Com isso, há um diálogo com o ensino de português, uma vez que há intensas práticas de escrita e interpretação textual. De acordo com o professor, é importante o método tradicional, e poderia voltar um pouco, já que os alunos não gostam mais de escrever. Entretanto, a respeito dessa metodologia, observamos que:

Nessa educação, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa (Freire, 1978). Paulo Freire se refere à educação tradicional como a educação bancária, em que há alguém que deposite o conhecimento e outro que receba esse depósito de conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de depositante, pois narra o conhecimento. Já o estudante passa a ser o receptor, pois apenas ouve o professor falar, explicar. É algo desprovido de uma inter-relação (Rodrigues; Oliveira 2020).

O professor associa metodologia tradicional aos atos de ler, escrever, prestar atenção na aula expositiva, enquanto os alunos passivamente observam e absorvem o assunto proposto em sala de aula. Ou seja, o professor torna-se o personagem central do processo educativo enquanto os alunos tornam-se receptores de conteúdo, pelo fato desse modelo tradicional proporcionar um maior “controle” de turma para o professor, facilitando o seu ensino, ao mesmo tempo que o aluno possa ter a consciência do que aprendeu ou possa aplicar quando for necessário (Pinho *et al.*, 2010).

Perguntado para os alunos se eles gostavam da atividade do livro, eles falaram que gostavam, pois já estavam habituados. O professor visitante gostava de fazer perguntas despertando a memória e reflexão dos alunos. Os próprios alunos já se acostumaram com esse método de focar na escrita a partir da cópia do livro didático, segundo o relato dos educandos. Ao mudar a metodologia, houve o estranhamento por parte dos alunos, nesse sentido, caso o professor desenvolva roda de conversa

para tratar do assunto, se não tiver o livro ou cópia no quadro, pois, se isso acontecer, para alguns alunos, o professor não deu aula.

A questão posta explicita a dificuldade em se trabalhar a pesquisa em sala de aula, uma vez que não há condições suficientes: os professores já têm toda uma estrutura montada, plano de aulas, atividades, conselhos, horários reduzidos; no caso do ensino de História, há apenas duas aulas semanais, em alguns casos, há feriados, pontos facultativos, ou alguns outros fatores que impossibilitam a aula; então, já não há aula, por mais que haja um calendário escolar incluindo essas questões; o tempo de 55 minutos é muito escasso para escrever, falar e passar atividade. Uma vez que se não escrever no quadro para os alunos e apenas falar, eles acham que não teve uma aula e o professor apenas falou; e se não passou atividade e há algo já valendo alguma nota ou ponto, logo, os alunos se desinteressam.

Todavia, foi concedido 3 aulas para aplicação do produto. De acordo com o recorte e delimitação desta pesquisa, apenas o 6º ano foi contemplado. Como forma de comparar-se e obter-se resultados mais amplos e precisos, o produto foi aplicado para turma do 6º A, no turno matutino, e 6º F, no vespertino. Como critério de seleção, elencou-se essas turmas, pois os alunos estavam no processo de transição dos Anos Iniciais para os Finais, e, de acordo com os PCNs (1997), já possuem uma maior maturação em relação à compreensão do espaço e das temporalidades. Entretanto, presumiu-se que devido a pandemia, houve um déficit nesse processo. Ao realizar-se a atividade diagnóstica constatou-se que havia dificuldades básicas, pois poucos alunos tiveram aula acerca da História Local nos anos anteriores ou se tiveram não foram suficientes, principalmente por causa do período que causou tanto prejuízo em todas as estruturas da sociedade, sobretudo na educação.

Nos meses de agosto e setembro de 2023 houve observações e entrevistas seguiram um roteiro que está no apêndice C desta dissertação. Uma vez por semana, fomos à escola observarmos a rotina escolar, as aulas dos professores, e conversamos com os alunos. No mês de outubro do mesmo ano, desenvolvemos o produto educacional, realizado em horário diferente das aulas de História, isso se deu pelo horário livre no dia da aplicabilidade. Ressalta-se que a pesquisa de campo não se efetivou apenas em um único momento, mas em vários, que foram desde a observação das turmas ao contato com os discentes e participação em algumas aulas que tratavam de outras temáticas, como dos povos indígenas, pois, era preciso compreender ao máximo o ambiente, de que forma os alunos mais interagem, como

se relacionavam com os docentes, de que forma os educandos iriam reagir à pesquisa e à aplicabilidade do produto.

3. 2 Análise do Livro Didático

O livro didático é um importante material pedagógico, às vezes, o único presente em sala de aula que auxilia o professor tanto nos aspectos conteudistas quanto metodológicos. Nas observações da escola, havia a preocupação dos professores em se informar se os alunos trouxeram ou não o livro; já os alunos, preocupavam-se em saber a localização das respostas no próprio livro. Considera-se, a partir das observações, que o livro didático acaba ditando o ritmo das aulas, leitura ou escrita do conteúdo, momento de copiar e depois responder às atividades no final dos conteúdos. Com isto, o material torna-se uma ferramenta de trabalho tanto para os docentes quanto para os discentes (Bittencourt, 2009). Neste caso, observamos que:

Além de explicar os conteúdos escolares, é um suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestão de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar. Justamente com essas dimensões técnica e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade (Bittencourt, 2009, p. 302).

Nesse sentido, é de suma importância analisarmos o livro didático como uma das principais ferramentas de transmissão e propagação do saber escolar. Entretanto, há dois elementos substanciais na constituição do livro didático. Primeiro, é uma produção sociocultural e, assim como toda produção, há os seus desenvolvimentos ligados às dimensões dos aspectos físicos e estéticos, o que se torna uma mercadoria diretamente influenciada pela indústria cultural a partir de uma lógica capitalista; ou seja, das grandes corporações e empresas do ramo editorial. O segundo elemento, são as questões relacionadas aos saberes descritos nesses livros, o que está diretamente associado a uma base “curriculista” sobre a qual o Estado, direta e indiretamente, tem forte influência, isto é, o Estado dita, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quais os conteúdos, os métodos e os modos de avaliação desses livros.

Por serem obras produzidas por grandes editoras e empresas multinacionais, há quase sempre uma tendência dos assuntos mais globais e macros, numa

perspectiva mais ampla e generalista dos contextos sociais, econômicos, culturais, ambientais e políticos. Entretanto, há uma forte influência no ambiente escolar, uma vez que “os livros didáticos no Brasil, como suporte curricular, elementos de políticas educacionais, são – como bem sabemos – veiculados de ideologias, de propostas culturais e pedagógicas com grande poder de penetração na realidade escolar” (Fonseca, 2009, p. 44). Assim, é salientado:

Os livros didáticos, em sala de aula, precisam ser ampliados, complementados, criticados, revistos. O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que, como todo texto, toda fonte, deve ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos. São inúmeras as possibilidades de leituras, interpretações e trabalhos pedagógicos (Fonseca, 2009, p. 45).

Com essa citação, observa-se a importância dos docentes terem uma perspectiva e conduta mais diligente e crítica em relação ao livro e seu respectivo uso, sabendo que ele tem toda essa influência e lógica curricular oficial, além do caráter mercadológico. Assim, “Esse objeto produz-se segundo um processo de trabalho bem definido e aparece primordialmente como mercadoria, mesmo que as intenções de seus artífices sejam de outra ordem que não a mercantil” (Munakata, 1997, p. 84-85). Nesse sentido Munakata ainda afirma que

Em suma, o livro didático deve ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica uma série de critérios já apontadas: conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, boxes, resumos, glossário, bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem (Munakata, 1997, p. 100).

Nestes parâmetros, o autor estabelece uma síntese do conceito de livro didático e suas respectivas estruturas e processo de desenvolvimento e criação. Além disso, outro aspecto importante são os critérios de seleção de um bom livro didático. Obviamente, não haverá um livro perfeito, sempre haverá alguma crítica ou lacuna ou problema apresentado na obra. Contudo, Rusen nos aponta algumas diretrizes para seleção do livro:

Um bom livro didático deve apresentar quatro características estruturantes: a) formato claro e estruturado; b) estrutura didática clara; c) relação produtiva com o aluno; e d) relação com a prática da aula. Em toda sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, ao nível de linguagem utilizado (Rüsen, 2011, p. 116).

O historiador também argumenta que o propósito do livro didático de História é “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (Rüsen, 2011, p.112). Ademais, devemos estar atentos “[às] competências que formam a aprendizagem histórica, que é o processo de desenvolvimento da consciência histórica: competência perceptiva ou embasada, competência interpretativa, e competência de orientação” (Carneiro, 2021, p. 9), relacionadas ao ensino-aprendizagem de História.

Júnior (2014) trata o livro didático de História como um “artefato cultural” e o diferencia dos demais livros históricos, na medida em que tem uma forma diferenciada de abordar determinado assunto e tem como objetivo um determinado grupo que está em formação, o que tomará diferentes interpretações sobre o conteúdo passado por ele. O objetivo é a construção da sociedade por meio dos escritos, como instrumento pedagógico que tem como objetivo não apenas recorrer a um assunto, mas trazer reflexões e argumentações dos elementos apresentados. Com isto, percebemos que:

O livro didático, a partir dos anos 1970, vem assumindo uma posição de suma importância na vida escolar. Considerado naqueles tempos, a ‘muleta do professor’, hoje se tornou um importante elemento de aprendizagem. Distribuído pelo ministério da Educação para uso dos alunos de todas as escolas de ensino fundamental, o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra na casa da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrarem referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar (Monteiro *et al.*, 2007, p.114).

Consequentemente, torna-se implícito uma intenção de moldar as concepções do leitor da sociedade através da escrita, sobretudo a didática, que se faz presente nas escolas com o objetivo de formar cidadãos. Ou seja, o livro didático tem uma função de “reprodução social” determinada pelos parâmetros educacionais pedagógicos, que estão relacionados a partir de concepções que podem ser diferentes na perspectiva de cada autor que escreve determinado livro. Em suma, é importante destacarmos que:

O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso apoia nele a parte central de seu trabalho – planeja as aulas seguindo a disposição dos conteúdos, utiliza os textos em sala de aula, monta com eles um material próprio e deles retira as questões da avaliação (Monteiro et al., 2007, p.115).

Dessa forma, fizemos um breve resumo da importância do livro didático para o Ensino Básico. Contudo, nossa crítica direciona-se ao fato de que há pouca referência nos livros didáticos, sobretudo de História, que aborde a realidade local do aluno, tanto pelos aspectos curriculares norteadores quanto pelos fatores da própria produção ser realizada por grandes empresas localizadas em outras regiões do país – seria, de fato, uma demanda grande em trabalhar as mais variadas histórias locais, sabendo que há mais de 5 mil municípios brasileiros e outros milhares de povoados.

Neste contexto, propomos algumas ideias no sentido de suprir essa lacuna. Uma diz respeito ao próprio livro didático ter um espaço (seção) que trate da História Local, não especificamente o local dos alunos, mas textos e atividades que facilitem o desenvolvimento do ensino de História Local em sala de aula. Uma segunda ideia, que os órgãos públicos, SEMED's e SEDUC's, o MEC e o próprio PNLD facilitem a criação de livros paradidáticos voltados para os locais ou regiões. Não necessariamente uma cidade específica, mas poderia ser uma região, a exemplo, a Baixada Maranhense, ou região do Munim. Como é salientado por Munakata (1997) ao tratar dos livros paradidáticos:

Livros [paradidático] que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, por causa da carência existente em relação a esses materiais (Munakata, 1997, p. 103).

Ainda, de modo mais efetivo em termos de materialização nas práticas sociais, destacamos a importância dos mestrados profissionais para as ressignificações dos materiais didáticos, uma vez que esses cursos, *stricto sensu*, têm por finalidade, além das pesquisas nas áreas educacionais, a produção de produtos para o ensino-aprendizagem ou formação de professores ou outros agentes educacionais.

Nesse sentido,

Parágrafo único. A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional (Brasil, 2009).¹⁰

Nesse caso, os mestrados profissionais ajudam a quebrar essa concepção de que os livros didáticos são os únicos instrumentos, já que tais cursos possibilitam uma ampliação dos materiais que podem ser desenvolvidos em salas de aula, que:

De qualquer forma, tais iniciativas dos Mestrados Profissionais em História [e demais programas, assim como PPGEE-UFMA] brasileiros procuram responder aos desafios de realizar a formação continuada e crítica na pós-graduação mediante e em paralelo com a pesquisa aplicada em História [em outras áreas dos saberes educacionais e gestão de ensino]. Ambas podem fundamentar uma guinada relevante no campo da produção didática no país ao subsidiar acadêmica e tecnicamente a elaboração sistemática e contínua de materiais pelos próprios professores (Almeida, 2016, p. 241).

Essas concepções também são válidas para os demais mestrados profissionais, como o próprio PPGEEB-UFMA, o qual, estruturando-se com as mais variadas disciplinas da Educação Básica, solicita de forma obrigatória o desenvolvimento de um produto educacional e sua aplicabilidade em sala de aula, exigência que pode ampliar os instrumentos educacionais para os professores, coordenadores e gestores.

Além disso, há as produções que os professores podem elaborar em sala de aula e assim ampliar os leques para desenvolvimento dos conteúdos e temáticas. Bittencourt (2009) argumenta que podemos ir além do livro didático como instrumento de ensino em sala de aula quando considera que:

Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem a intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes, poemas, pinturas, artigos de jornais ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos (Bittencourt, 2009, p. 297).

O livro trabalhado em sala é *História: Sociedade e Cidadania*¹¹, do autor Alfredo Boulos Júnior, para o 6º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais. O autor é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);

¹⁰ Cf. Parágrafo Único da Portaria nº 17/ 2009, que Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

¹¹ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade e Cidadania*. 4. ed. São Paulo: FDT, 2018.

Mestre em Ciências (área de concentração em História Social) pela Universidade de São Paulo (USP), foi professor na rede pública e particular e em cursinhos particulares. O seu currículo nos dá uma certa garantia de que a obra em questão foi desenvolvida por uma pessoa que tem competência e corrobora para desenvolver um livro didático que requer elementos pedagógicos e específicos de História.

O livro tem como foco principal não o estudar a História como acúmulo de conhecimento datado ou simplesmente como fato do passado, de modo isolado, que está longe da realidade dos discentes, mas estudar essa relação do passado e o presente como forma de compreender as maneiras de pensar do homem em sociedade. De acordo com a apresentação do livro, sua organização e desenvolvimento, descritos antes dos conteúdos em si, expõem que o objetivo do escritor é fazer com que os alunos construam um senso crítico e a capacidade de analisar os fatos históricos, além de fazer uma interpretação da História como algo interdisciplinar com as demais disciplinas. Entretanto, por mais que a ideia seja boa, as temáticas, objetivos, as unidades e os capítulos não se desenrolaram tanto conforme o autor desejava.

O livro é dividido em 4 unidades, cada unidade é constituída por capítulos que tratam de uma certa temática, e essa, por sua vez, trata de um respectivo objeto de conhecimento e conteúdo e propõe desenvolver uma habilidade conforme a BNCC (Brasil, 2017), ou seja, está estruturado conforme as normatizações dessa Base Curricular. Conforme imagens a seguir:

Imagem 17- Estrutura do livro

CONTÊÚDOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DO 6º ANO			
UNIDADE	CAPÍTULO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1. História e tempo	1. Tempo e espaço	A origem do tempo, cronometragem e cronometragem, efeitos sobre o tempo do tempo.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
2. História e espaço	2. Espaço e tempo	A origem do espaço, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
3. História e sociedade	3. Sociedade e tempo	A origem da sociedade, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
4. História e cultura	4. Cultura e tempo	A origem da cultura, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.
		CONTÊÚDOS: O tempo da história, tempo da natureza, tempo da cultura, tempo da sociedade, tempo da ciência.	Identificar e compreender a importância do tempo na organização da sociedade humana.

Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).

Descrição: Organização estrutural do livro em relação aos conteúdos, objetos de conhecimento e habilidade para o 6º ano¹²

O livro está estruturado de acordo com os padrões da BNCC (Brasil, 2017).

Imagem 18- Sumário do livro didático

SUMÁRIO	
UNIDADE I	Sociedade e poder 72
CAPÍTULO 1: HISTÓRIA E TEMPO 8	Os faraós 72
O que é História? 8	Os altos funcionários e os sacerdotes 73
Tempo 11	Artesãos, comerciantes e militares 75
O calendário egípcio 12	Os camponeses e os escravos 76
O tempo histórico 14	A religiosidade egípcia 77
Uma periodização 18	O Reino de Kush 79
ATIVIDADES 20	Características do Reino de Kush 80
CAPÍTULO 2: FONTES E CONHECIMENTO 23	A escolha do rei 81
As fontes da História 24	Condado, a mulher na política 82
O conhecimento histórico 25	Economia e sociedade 83
A colaboração de outros profissionais 27	ATIVIDADES 87
Quem faz a História? 28	CAPÍTULO 3: PRIMEIROS POVOADORES 94
ATIVIDADES 31	Os sumérios e os acádios 95
CAPÍTULO 3: OS PRIMEIROS POVOADORES 36	A escrita e as leis 96
DA TERRA 36	Os amoritas 98
Sobre a origem do ser humano 37	Os assírios 99
O crânio de Neandertal 38	Os caldeus 100
Os primeiros homínidos 40	Sociedade e poder 101
Caçadores e coletores 41	Economia, o campo e a cidade 103
O domínio do fogo 42	CAPÍTULO 4: PRIMEIROS HABITANTES 107
Agricultores e pastores 43	DA AMÉRICA 108
Idade dos metais 44	Espaço e diversidade cultural 109
ATIVIDADES 46	O Império Asteca: conceito e localização 110
CAPÍTULO 4: PRIMEIROS HABITANTES 52	A cidade de Tenochtitlan 111
DA AMÉRICA 52	Os maias 112
Da África para outras continentes 53	As cidades-estado maias 113
Como chegaram? 54	Os incas 114
Descobertas sobre a presença humana na América 55	As cidades incas 115
Os estudos de Niède Guidon 56	Indígenas das terras onde hoje é o Brasil 116
Os habitantes das terras americanas 57	Conhecendo os povos indígenas 117
Caçadores e coletores 58	Diferenças entre os indígenas 118
Agricultores da Amazônia 59	Semelhanças entre os indígenas 119
ATIVIDADES 63	ATIVIDADES 123
UNIDADE II	
CAPÍTULO 5: EGÍPTO E KUSH 66	
África: origens das civilizações 67	
O Egito antigo 68	
O Império egípcio 69	
Periodização 70	

Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).

Descrição: Sumário do Livro didático

Imagem 19- Continuação do sumário do livro didático

UNIDADE III	CAPÍTULO 11 POVOS E CULTURAS NAS TERRAS BANHADAS PELO MEDITERRÂNEO	182
CAPÍTULO 8 O MUNDO GREGO E A DEMOCRACIA	127	
O conceito de Antiguidade clássica	128	A desagregação do Império
Impactos do uso do termo		O processo de ruralização
Antiguidade clássica sobre outros povos	129	Em busca de soluções para a crise
Grécia antiga: localização	130	A ascensão do cristianismo
Grécia: primeiros tempos	130	A perseguição aos cristãos
Do oikos à cidade-Estado	131	Germanos: onde viviam e quem eram
A cidade-Estado	132	Guerra, razão de ser do germano
O que levou os gregos a se expandirem?	133	Contatos, adaptação e exclusão
Atenas	134	Migrações e invasões no Império
A democracia ateniense	135	Os bizantinos
O século de Péricles	136	A política
Escravidão, mulheres e estrangeiros	136	A religiosidade bizantina
Esparta	137	Os muçulmanos
Política em Esparta	137	O islamismo
Sociedade espartana	138	A expansão islâmica
Os deuses e os heróis gregos	139	Mediterrâneo: espaço de interação entre povos e culturas
Uma religião cívica	140	ATIVIDADES
Os Jogos Olímpicos	141	CAPÍTULO 12 O FEUDALISMO: SOCIEDADE, CULTURA E RELIGIÃO
ATIVIDADES	142	208
CAPÍTULO 9 ROMA: MONARQUIA, REPÚBLICA E IMPÉRIO	146	Os domínios germanos
Roma antiga	147	O Reino dos francos
Localização e povoamento	147	Os carolíngios
Versão histórica da fundação de Roma	148	O Império Carolíngio
A sociedade no tempo da monarquia	149	Administração do Império
A política no tempo da monarquia	149	A divisão do império de Carlos Magno
A República Romana	150	A formação da Europa medieval
Os magistrados romanos	150	O feudalismo
As lutas sociais	151	Juramento de fidelidade
Roma conquista a Itália	153	O senhorio
Roma se expande pelo Mediterrâneo	155	A sociedade feudal
Escravidão e grande propriedade	157	O clero
A luta pela terra	158	A nobreza
A ascensão dos militares	159	Os trabalhadores
Júlio César contra o Senado	160	O senhorio e as obrigações dos servos
Otávio e o Império	161	Igreja e cristianismo na Idade Média
ATIVIDADES	162	Crise no cristianismo e novas ordens religiosas
UNIDADE IV		A cultura na Idade Média
CAPÍTULO 10 O IMPÉRIO ROMANO	167	ATIVIDADES
O governo do imperador Otávio Augusto	168	BIBLIOGRAFIA
Afinal, o que era o Império Romano?	170	234
As bases do Império Romano	171	MAPAS
Circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo	173	236
Contribuições romanas	174	
Língua	174	
Engenharia romana	175	
Direito romano	176	
ATIVIDADES	177	



Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).
 Descrição da imagem: sumário, tratando dos conteúdos e temáticas e atividades desenvolvidas no livro.

Observamos que o sumário demonstra como estão organizadas as temáticas, os conteúdos e as respectivas atividades. Na unidade I, o autor apresenta os aspectos teóricos e metodológicos da História enquanto ciência e componente curricular, além de trabalhar o surgimento da humanidade e suas primeiras organizações. Na unidade II, são trabalhadas as primeiras diásporas humanas, da África para os demais continentes, sobretudo as teorias de povoamento da América. Na unidade III, o autor aborda os povos e organizações do Egito e Kush, os povos Mesopotâmicos e suas respectivas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, além dos povos

indígenas americanos; tratando dos aspectos culturais, sociais e econômicos, aborda os povos Astecas, os Maias, os Incas e os indígenas brasileiros. Na unidade III, o autor trabalha a sociedade grega e o conceito de democracia: Roma nas suas fases monárquica e imperial. Na unidade IV, as sociedades e povos do Mediterrâneo; neste caso, o autor foca tão somente na Europa, seja na fragmentação do Império Romano e/ou no Império Bizantino; faz uma síntese das sociedades islâmicas e islamizadas na África (região norte africana), mas pouco aborda sobre as sociedades mediterrâneas africanas; trata do espaço e interação sociocultural do mediterrâneo. Nessa Unidade, ainda que o autor tente abordar a diversidade do mediterrâneo, acaba focalizando na parte europeia e da cristandade, e pouco trata do demais povos islamizados, do cristianismo africano e demais culturas africanas; e, finalizando a Unidade e as temáticas do Livro, no Capítulo 12, volta a tratar dos aspectos europeus, abordando o período feudalista, a organização social, cultural e religiosa da época, os impérios formados pós-fragmentação romana, o poderio da igreja e a cristandade em tal período, a fragmentação do cristianismo em novas organizações religiosas, Reforma Protestante e, por fim, a Cultura na Idade Média.

Algo que consideramos um diferencial deste livro é como é apresentado o assunto e seus meios para torná-lo chamativo. Um exemplo são os boxes (dialogando, dicas, para saber mais, para refletir), que trazem atividades extras, conteúdos audiovisuais, imagens e textos que ampliam a discussão dos temas e reflexões acerca do tema proposto. Geralmente, esses boxes apresentam-se junto com uma dinâmica interdisciplinar com as Ciências, Português e Geografia, cheios de imagens e coloridos, de forma que torne agradável a sua leitura. Ainda, consideramos de suma importância a indicação de filmes e livros como um complemento de ferramenta de ensino. O livro também apresenta documentos históricos para que o aluno possa ter a chance de analisá-los.

De acordo com Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História africana, afro-brasileira e indígena, o livro apresenta conteúdos como os povos egípcios e do o reino de Kush, dois importantes reinos africanos da antiguidade. Contudo, poderia ser trabalhado um pouco mais os demais reinos africanos, como o Império Gana e do Mali, que já estavam em pleno desenvolvimento desde os séculos VIII e XII, e eram responsáveis por boa parte do comércio do ouro no mediterrâneo; ainda, as cidades lorubas, que foram um dos grandes centros sociocultural e militar na África ocidental, que se formaram desde o século IV e consolidaram suas

respectivas organizações e desenvolvimento no século IX. Os Iorubas foram uma das bases religiosas da cultura afro-brasileira.¹³

O autor poderia ter trabalhado mais esses três povos africanos, como forma de ampliar a temática e correlacionar com o mediterrâneo e com o Brasil atual. Além disso, aborda de forma sucinta os povos indígenas do Brasil dentro do contexto de História Geral, pois na História Nacional, vimos poucas informações sobre essa História afro-brasileira e indígena. A questão indígena é abordada ao menos em 12 das 292 páginas, já incluindo as atividades a respeito da temática, de modo bem genérico. Como está disposto na imagem abaixo:

Imagem 20- Questão indígena tratada no livro didático



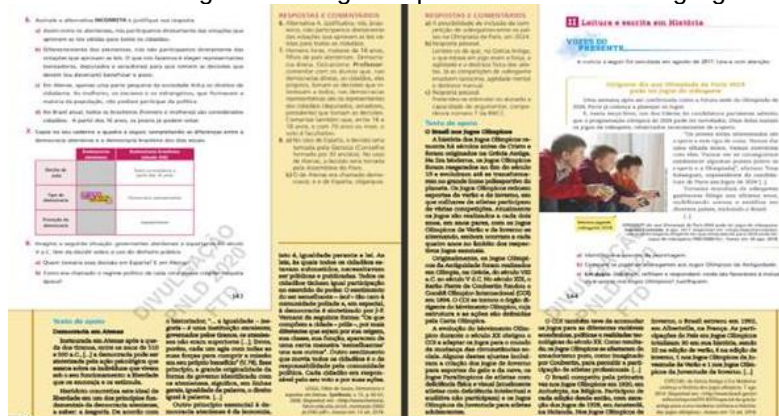
Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).
Descrição: Alguns dos pontos tratados acerca da temática indígena

O autor tenta estabelecer uma relação passado-presente dos povos indígenas no Brasil, mas deixa a desejar ao não aprofundar um pouco mais a temática. Portanto, embora o autor produza capítulos com informações e conteúdos mais amplos sobre os indígenas, afro-brasileiros e africanos sem vinculação direta com a lógica do conquistador, torna-se necessário enriquecer o material didático, pois auxiliará melhor os alunos nessa construção do conhecimento.

Em relação à realidade e cotidiano dos discentes, a obra apresenta algumas questões importantes. Por exemplo, no Box Vozes, traz comparações históricas entre algum elemento do passado e presente. Todavia, a questão poderia ser melhor desenvolvida, principalmente, as atividades e os boxes passado-presente.

¹³ MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da África: África antiga*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. v. 2.

Imagem 21- Páginas que tratam da história grega



Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).

Descrição: Páginas 143 e 144, que tratam de atividades acerca da temática Grécia

Aqui, o autor tenta dialogar com o presente e cotidiano dos discentes. Na questão 7, o objetivo é que os discentes façam um paralelo entre a concepção de democracia ateniense e a brasileira do século XXI. Na página 144, um texto que trata da História dos Jogos Olímpicos e a entrada do Brasil no mesmo; além disso, aborda a relação dos jogos e os videogames, sendo este último atração entre os adolescente e jovens.

A seguir, o autor consegue trazer duas importantes formas de trabalhar o ensino de História. Na primeira, por meio da interdisciplinaridade com Português, Ciência e Saúde Pública, ao tratar do assunto de combate ao mosquito da dengue. Na atividade, há questões de interpretação textual e de história. Na página 30, apresenta a segunda, a partir de um texto para reflexão acerca dos sujeitos históricos que estão inseridos no contexto do cotidiano. Expõe exemplos por meio dos vendedores ambulantes e faz um resgate historiográfico do comércio de rua pelos escravizados no Brasil, como está explícito na imagem a seguir:

Imagem 22- Atividade interdisciplinar



Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).
Descrição: Páginas 29 e 30 do livro

Nas questões de gênero, o autor também corrobora com algumas considerações, ainda que de forma sintética e reduzida aos poucos textos encontrados no decorrer dos capítulos. Como exemplo, os capítulos 29 e 30, que tratam da mulher na Roma Antiga e na Idade Média, além das atividades que estão vinculadas pós-leitura dos textos.

Imagem 23- Leitura sobre o papel da mulher na Grécia antiga



Fonte: Foto-print pertencente ao pesquisador (2023).
Descrição: Questões de gênero no livro didático

Portanto, percebemos a importância do livro didático para o ensino básico, sobretudo para o ensino de História. Entretanto, devemos nos atentar aos conteúdos do livro escolar. Para além, atentamos também, aos demais elementos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, que nesta seção foram desenvolvidos.

4.2 Ensino de História Local: entre a formação para os professores e a obrigatoriedade curricular

Diante do material em análise, observa-se 3 elementos para desenvolver a História Local em sala de aula de forma efetiva: formação para os professores, obrigatoriedade no currículo, materiais para desenvolver tais práticas e conteúdo.

Cabe, aqui, algumas considerações sobre da formação identitária do professor e ao seu respectivo fazer docente, pois compreende-se que o professor é um profissional que está em constante atualização e aprendizado, seja de novos conteúdos curriculares, métodos, objetivos, formas de ensino ou avaliação, além disso, está inserido diretamente na ação do ensino-aprendizagem dos discentes.

Se esse profissional possui didática sob influência de bases e tendências pedagógicas liberal ou progressista, é porque está inserido em um contexto de formação profissional identitária desenvolvido por três importantes elementos: vida pessoal- caracterizada pela subjetividade; a formação profissional- composta pela formação acadêmica; e, por último, e não menos importante, o exercício da docência, ou seja, no cotidiano escolar. Esses elementos estão em constante mudança, o que faz esse processo ser contínuo (Fárias *et al.*, 2011).

Além disso, o docente se faz ou se desenvolve a partir de um lugar, o espaço físico e social. Sua identidade também se constrói a partir de ideias e ações que divergem ou convergem entre si, gerando conflitos, negociações, aceitação ou recusa – antagonismo que se explicita quando se trata da questão curricular, já apresentada anteriormente, situação na qual o professor recebe um direcionamento curricular (oficial), mas reorganiza-o a partir de sua realidade e possibilidade (currículo oculto). Nesse caso, entendemos formação como:

um processo permanente, dialético e multiforme [...] e dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação (Nóvoa; Finger, 2010, p. 76; p.14).

Para o professor ensinar, ele precisa estar formado e capacitado; capacitado tanto nas suas respectivas disciplinas quanto no conhecimento sobre educação. Ou seja, o professor de História deve conhecer tanto sobre o componente curricular quanto sobre a educação e seus processos.

A vida profissional do docente é caracterizada por dois importantes elementos: primeiro a formação profissional, que está associada à construção de suas bases dos saberes específicos e pedagógicos e assim torna-o sujeito capacitado para o exercício da docência. Pois não há ensino de qualidade, nem Reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores (Nóvoa, 1992, p. 2).

Desta forma, a formação ocorre e se desenvolve em vários momentos e os principais são: iniciais e continuada (Farias *et al.*, 2011). A primeira, está relacionada à fase do processo de formação, graduação ou cursos de formação em licenciatura. A segunda, está relacionada ao desenvolvimento de capacitação, cursos, especializações. Neste último, que trata da formação, como exemplo, lançamos mão do próprio curso de Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB-UFMA), cuja objetividade é a de “formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da Educação Básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais”.¹⁴

Com isso, desenvolver novas perspectivas e abordagens no ensino, a partir das reflexões, problematizações e experiências das pesquisas elaboradas pelos diferentes alunos que estão associadas ao PPGEEB-UFMA, nível Mestrado, com foco no desenvolvimento formativo continuado dos docentes ou agentes educacionais, sobretudo os da educação básica.

Ressalta-se, ainda, que, no dia a dia, o docente é um profissional que faz escolhas, nas quais baseiam-se nos aspectos reflexivos do conhecimento de vida, formação pedagógica e específica. Neste ínterim, vai ganhando experiência de chão de sala de aula, a partir das inúmeras situações em que ele se encontra: “A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação-ação nas escolas, [na] consolidação de redes de trabalho” (Nóvoa, 1992).

É fundamental analisar se há subsídios necessários e adequados aos professores para trabalharem metodologias e conteúdos em sala de aula. Assim, é crucial sabermos se os profissionais estão preparados para desenvolverem a temática em questão, que é a História Local. Por isso, é importante atentarmos para a formação

14

Disponível

em:

https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381#:~:t=O%20Objetivo%20do%20Curso%20C3%A9,ci%C3%A9ncia%20e%20das%20tecnologias%20educacionais. Acesso em: 11 ago. 2023.

dos professores, sobretudo para os professores de História. Como salienta Imbernón (2010):

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (Imbernón, 2010, p. 19).

O trecho acima reforça a ideia de que a formação dos professores está diretamente relacionada às questões de adaptação e acomodações das constantes mudanças da educação e do processo de ensino-aprendizagem idealizado ao longo do tempo. Ou seja, à medida que a sociedade e as organizações educacionais lançam novas ideias, propostas, modelos de ensino, teorias de aprendizagem, novos ensinamentos ou conteúdos e temáticas, os discentes precisam se preparar e organizar para lidar com isso, por meio da formação. Neste contexto, o autor supracitado acrescenta que:

Todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação dos professores. A experiência demonstra que isso em parte está certo, pois para mudar a educação é preciso também incidir sobre os contextos, como metodologias, avaliação, comunicação e participação, entre outros (Imbernón, 2009, p. 108).

Desta forma, é intensiva a relação entre mudanças na educação e formação dos professores. Para se desenvolver qualquer projeto, novas metodologias, introduzir novos conteúdos, novos saberes, novas perspectivas sobre a educação, devemos sempre pensar em como preparar esse professor para tais mudanças.

Contudo, um dos docentes entrevistados se sente desmotivado para retornar aos estudos, buscar novas formações, especializações, mestrado. O principal motivo dado por ele é a questão salarial – exemplificou com médico que trabalha em 3 turnos e ganha um bom dinheiro. Já o professor, muito trabalha, muito estuda e o salário continua o mesmo.

Freire (1992) salienta para essas questões da importância do profissional docente buscar sempre a formação. Em suas palavras:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (Freire, 1992, p. 83).

Nessa perspectiva, Freire faz a crítica aos professores que não buscam uma formação e preparo para seus exercícios da docência. Ampliando a reflexão, sabemos que o ensino de História Local enquanto procedimento metodológico/conteudista também requer do professor um preparo adequado para ser desenvolvido em sala de aula, uma vez que se trata de um conjunto de abordagens e procedimentos em sala de aula sobre o local e realidade dos discentes, demandando preparo “a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (Freire, 1992, p.23), fato também salientado por Vasconcellos (2003):

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (Vasconcellos, 2003, p. 77).

Nesse aspecto, não basta o professor supostamente conhecer o conteúdo, mas também os elementos que envolvem a educação como um todo, elementos esses que estão além do contexto de sala de aula em si, mas que regem a educação de uma forma em geral.

No que diz respeito ao currículo, recapitulando o que foi abordado na seção 02 que trata da História Local e Currículo, mas observando a questão curricular a nível local, observamos que o município de Pedro do Rosário ainda está na fase de atualização. Não há uma obrigatoriedade para aplicação do ensino de História Local em sala de aula. Assim, torna-se um desafio lançar tal proposta em classe, uma vez que podemos encontrar resistência de alguns professores da rede municipal: seja por não saberem como utilizar, seja porque acham perda de tempo, ou porque têm outros projetos, ou já têm uma metodologia definida, ou porque trabalham apenas com os conteúdos já predefinidos nos próprios livros, ou carga horária de professor. E aqui não queremos impor e nem colocar o ensino de História Local como a melhor proposta

metodológica-conteudista. Queremos situá-la como opção aos docentes para que eles possam ler, avaliar e se cabe ou não tal proposta.

Entretanto, compartilhamos da perspectiva de Nikitiuk (2000), de valorização e importância do ensino de História Local:

Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo (Nikitiuk, 2000, p.161-162).

O mesmo autor também ressalta a importância de inserir a História Local no Currículo, o que ajuda no desenvolvimento dos conhecimentos escolares.

[...] a história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares [...] (Nikitiuk, 2000, p. 161-162).

Ressalta-se a importância de trabalhar a História Local dos discentes pelos inúmeros motivos de ordem curricular, didática e até mesmo neuoeducacional. Há ainda as discussões e lutas pelos espaços de saberes e conteúdos que se inserem no contexto de ensino-aprendizagem, como salienta Arroyo (2013):

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (Arroyo, 2013, p. 38-39).

Por isso, a importância em se ter no currículo da cidade de Pedro do Rosário a sua própria História e Geografia, a fim de que os alunos tenham acesso ao conhecimento da sua própria realidade e de suas localidades e que não seja negado tal conhecimento. Como consequência, para que assim eles possam aprender sobre a História Nacional, Global, a História da Grécia, do Egito, Dos EUA, das Américas, da Ásia, da África, dos Povos Indígenas e poder correlacionar com suas histórias, por isso, há leis que garantem essa História Local nos currículos. A exemplo, a lei de

Diretrizes e Base da Educação (LDB- Lei nº 9.394/96), mais especificamente, no artigo 26, que diz:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1997, p. 33).

Há também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que tratam de normatizar as formas como devem ser gerenciados os conteúdos e práticas de ensino, de forma não separável, como explícito a seguir:

Art. 14. § 3.º - A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (Brasil, 2013, p. 18).

O mesmo documento ainda ressalta que é necessário a continuidade do ensino do lugar e realidade do aluno. Ou seja, não ficando apenas para uma etapa do ensino, mas que deve ser trabalhado durante todo percurso educacional dos discentes:

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (Brasil, 2013, p. 18).

Em suma, atenta-se aos fatores que moldam e reformulam a educação e a importância desse currículo, no caso de Pedro do Rosário, inserir a própria realidade local por meio do componente curricular de História e Geografia, além de possibilitar trabalhar com outros componentes curriculares, como Arte, Língua Portuguesa, Ciências. Pois, como bem salienta Freire:

A compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta (Freire, 2000a, p.123).

Desse modo, observamos que o currículo rege toda organização escolar, e que há elementos mais alinhados a uma base nacional, mas há aqueles mais voltados para o lugar em si, característica que chama-se de diversidade curricular. É o que trata Pereira e Souza (2016):

A parte diversificada dos currículos é uma política que se insere na base nacional comum, sendo também normativa e precária no sentido de garantir que as instituições escolares 'implementem' suas próprias propostas curriculares tomando a cultura como elemento central. Ao se perceber que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares, constatamos que a mesma não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum (Pereira; Souza, 2016, p. 448).

Os autores também tratam dessa questão da diversidade curricular enquanto produto de práticas educacionais voltadas para as localidades e elementos da realidade dos discentes.

A Parte Diversificada se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para se produzir práticas curriculares com base na cultura local por meio de ações políticas cotidianas, mas em interlocução com políticas educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática (Pereira; Souza, 2016, p. 452).

Nisto, observamos os desafios de desenvolve-se o ensino de História Local, que devem ser objeto de preocupação das instituições educacionais, com as escolas e as próprias secretarias de educação. Em entrevista, as representantes da SEMED e da escola observam as dificuldades em implementar esse ensino. Segundo Maria Firmina dos Reis, entrevistada, um dos desafios é implementar a diversidade necessária para o ensino de História Local no currículo do município e na própria sala de aula.

Entrevistamos a Maria Firmina Dos Reis, nome fictício para uma das representantes da SEMED da cidade de Pedro do Rosário, abordado no quadro 08; além da entrevista de Emilia Rezadeira, uma das representantes da Coordenação da SEMED do município de Pedro do Rosário, conforme o quadro 09. As entrevistas foram realizadas com a intenção analisar melhor como se dão as condições do desenvolvimento do ensino aprendizagem na respectiva rede municipal e como a pasta de educação compreender a questão do ensino de História sobretudo da História Local.

Quadro- 8 Entrevista com Maria Firmina Dos Reis.

Perguntas	Respostas
Qual o desafio de implementar o ensino de História Local em sala de aula?	“Se eu insiro, o professor não trabalha. Os alunos dizem que não tem [tais conteúdos]. Nós inserimos educação ambiental e financeira nas aulas de matemática e pedimos que eles inserissem um pouco da História Local nas aulas de História. Só que não acontece [os professores não estão trabalhando]. Os professores da área são formados há muito tempo. Esses professores mais antigos não têm o interesse nisso e eles não largam o livro. Aqueles livros que eles recebem do PNLD, então, eles acham que se eles deixarem de usar esse livro e fizerem uma pesquisa local, para usar o material, eles acham que descaracteriza o trabalho que eles já desenvolvem. Também é cômodo receber um material já pronto [que é o livro didático]”.
Há algum material que o docente possa trabalhar em sala de aula sobre a história local de Pedro do Rosário?	“Está em desenvolvimento um livro didático de História e de Geografia do município; os livros são separados. O projeto já está em execução, creio que sairá no próximo ano. Terá para os Anos Iniciais em quadrinho. E para os Anos Finais, terá o livro do professor e aluno”.
Qual o maior desafio da educação de Pedro do Rosário?	“O que eu vejo, em grande maioria essa resistência dos professores. A gente oferece formação. É disponível, sim. Mas ainda temos resistência de professores que acham que isso é bobagem. Porém, o aluno resiste, não aprende. Às vezes, até desiste. Por que? Porque a aula não é atrativa. É o que eu vejo. Não podemos generalizar. Mas há uma resistência de alguns

	professores de trabalhar uma metodologia dinâmica, diferenciada. Não está sendo atrativo para o aluno. O aluno não tem o conhecimento que a educação é fundamental na vida dele. E o professor não dinamiza as aulas. Essa está sendo a maior dificuldade que a educação de Pedro do Rosário enfrenta”.
Não seria um pouco mais eficaz tornar o ensino de História local obrigatório no currículo do município?	“O currículo, eles são analisados para 4 anos. Tem no documento, foi feita proposta para os professores. Mas tem alguns professores que não cumprem. Deveria ter algo direcionado especificamente para o ensino de História Local no Currículo. Dentro da disciplina de História inserir temática da localidade como obrigatoriedade na proposta curricular municipal; o sr. Está correto na sua proposta”.

Fonte- Pesquisa empírica (2023).

Quadro 09 – Entrevista com Emília Rezadeira.

Perguntas	Respostas
Qual a importância do ensino de História Local para a educação de Pedro do Rosário?	“A gente prioriza isso aqui, principalmente com os professores de História e Geografia. Nosso planejamento, a gente dá prioridade para trabalhar as histórias culturais e reais do município. Até porque seria contraditório na cabeça dos próprios alunos; já pensou a gente trabalhar a história lá do sul? Ele nem sabe onde fica, nunca foi. A gente prioriza o lugar dos alunos e sua cultura”
De que forma é priorizado?	“No cotidiano, em sala de aula. E aí, quando tem as datas comemorativas, a gente faz os projetos e apresentações”.

Fonte- Pesquisa empírica (2023).

Essas duas últimas entrevista apresenta sob um aspecto mais macro em relação ao ensino municipal as dificuldades do ensino aprendizagem de História Local. Os agentes educacionais representantes da pasta de Educação sabem da importância dessa metodologia e conteúdo para o currículo de História. Mas apresentam os desafios que é implementação em sala de aula, dando uma certa margem de responsabilidade a parte dos docentes que não trabalham em sala de aula. Entretanto ainda não há um suporte efetivo de materiais didáticos que ajude ao professor trabalhar e nem formação voltada para o ensino de História Local para esses docentes.

Porém, é preciso que haja formação para os professores para trabalharem com o ensino de história local, além de ferramentas, como livro e outros materiais e fontes históricas que tratem desse ensino/conteúdo, auxiliando os docentes no desenvolvimento desse ensino. E assim os professores depois serem cobrados para efetivação desse ensino. Ou seja, é necessário o trabalho coletivo e amplo entre a pasta da educação (SEMED), os gestores, coordenadores e professores para uma aplicação do ensino da História Local.

Contudo, observamos que é necessário irmos além das datas comemorativas da localidade, um ensino de História Local que não se circunscreva a um determinado período festivo, mas que seja prática de ensino comum e faça parte da realidade dos alunos. Nesta perspectiva, desenvolveu-se um produto educativo que auxilie os educadores a ensinarem a História Local e permita aos educandos se verem nas representações desse ensino. Na seção a seguir, apresentamos a aplicabilidade do produto.

5 APLICABILIDADE DO PRODUTO

Para uma melhor disposição e organização das práticas de ensino-aprendizagem, as propostas de atividades seguiram um plano didático metodológico com base no Caderno Temático, que foi desenvolvido durante o processo de pesquisa e observações, como mostra-se a seguir:

Quadro 10 – Plano de ensino-aprendizagem

1 Identificação do Plano	
Escola: Centro Educacional Pedro Cunha Mendes	
Público Atendido: () Educação infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental (x) Anos Finais do Ensino Fundamental () Ensino Médio	Modalidades: (X) Regular
2 Descrição do plano pedagógico	
O preparo deste plano parte dos problemas em sala de aula, que são revelados nas dificuldades que os discentes têm em relacionar o ensino-aprendizagem de História no cotidiano e se verem, como sujeitos históricos, em um espaço local que também tem história. Assim, propomos desenvolver conteúdos e exercícios que foquem na realidade do aluno. Desta forma, elaboraremos objetivos, metodologias, temáticas e avaliação que ajudem nesse processo de ensino-aprendizagem.	
Tipo de ação: Curricular	
Turmas envolvidas: 6º do Ensino Fundamental	
Componente curricular: História	
Interdisciplinaridade: Geografia, Arte, Português	
Objetivos:	Incentivar o ensino-aprendizagem da História Local em sala de aula; Trabalhar os conceitos de Oralidade, Fontes Históricas, Memória. Desenvolver a consciência histórica e a formação cidadã por meio do ensino da História Local de forma que o aluno se veja inserido no processo socio-histórico e desenvolva a cidadania crítica; Compreender como a mudança de indivíduos e grupos sociais nas temporalidades e espaços desenvolve diferentes sentidos históricos, evidenciando as distinções e compatibilidade nesses discursos; Analisar como os educandos, a partir de suas respectivas consciências históricas em desenvolvimento, observam e analisam seus respectivos espaços e temporalidades, atentando às relações políticas, econômicas, socioculturais e ambientais.
Metodologia:	Na aula, será desenvolvida a metodologia ativa de contação de história (Storytelling), a qual contar-se-á o processo de colonização e ocupação de Pedro do Rosário por meio dos personagens populares, do camponês, da quebradeira de coco, dos vaqueiros que estavam à procura de novos lugares para morar. Foram estabelecidas 2 atividades: Uma atividade diagnóstica, para sabermos o nível de aprendizagem dos discentes em relação ao conhecimento da História e do seu respectivo local; e uma avaliação somativa, que foi realizada após explicação da temática.
Recursos:	Quadro, giz; Papel A4
Avaliação	Avaliação diagnóstica e uma somativa, além da participação da interação dos alunos em sala de aula

Fonte: Elaborado pelo autor com base no caderno temático em anexo (2023).

Observação das atividades

Foi realizada, no dia 24 de outubro de 2023, a aplicabilidade do produto em sala de aula para os alunos do 6º ano. A escola tem 3 turmas de 6º ano no matutino e a mesma quantidade no vespertino. Realizou-se a pesquisa em ambos os turnos e aplicou-se em uma turma da manhã e outra da tarde.

Imagem 24- Aplicabilidade do produto no dia 24 de outubro de 2023



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Explicando a uma aluna a atividade diagnóstica proposta/6º ano F, turno vespertino

Imagem 25- Alunos resolvendo a tarefa



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: 6º ano F, vespertino- alunos conversando entre si.

Após os primeiros contatos, houve o interesse de todos em querer saber mais sobre a história do local. Além disso, os alunos me ajudaram no processo de contação de história sobre o lugar. Turma 6º ano A- matutino. Houve duas atividades: uma primeira diagnóstica para saber o nível dos alunos. Como se tratava de uma diagnóstica, foi aplicada no período de observação da escola e dos discentes, como evidenciou-se na imagem a seguir:

]

Imagem 26- Conversa sobre a cidade Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Momento em que conversamos sobre a história de Pedro do Rosário

Após a atividade diagnóstica, os alunos entregaram as folhas respondidas. Algumas foram registradas e anexadas nesta pesquisa, como na imagem abaixo:

Imagem 28 – Descrição: Atividade diagnóstica para os alunos. Respostas de uma aluna do 6º ano F - vespertino

Imagem 27- Atividade diagnóstica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELOSO
FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS

Caro(a) estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **A HISTÓRIA LOCAL EM USO**: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar, ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação científica. Obrigada!

Nome completo: (Opcional) Thayllon Monteiro Veloso

Data de nascimento: 05.12.2012

Gênero: () Masculino ☒ Feminino () Outros

Turma:

Questões-

- 1- Você conhece a História de Pedro do Rosário?
☒ sim () não
- 2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
() sim ☒ não
- 3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
Queria que o gente fizesse projetos sobre a história, apresentamos os trabalhos etc.
- 4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por quê?
Porque se um dia for preciso falar detalhadamente sobre esta pesquisa e sobre a cidade, isso é mais fácil, porque sabíamos como se informa
- 5- O que você gosta e não gosta de sua cidade?
Eu não gosto de ficar nenhum dia fora da cidade, gosto de quando ela limpa a nossa cidade, ela fica brilhando.

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 28- Atividade diagnóstica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELOSO
FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS

Caro/a estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar; ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação. Obrigada!

Nome completo: (Opcional) Thayllon Monteiro Veloso
Data de nascimento: 07/03/2012
Gênero: () Masculino (x) Feminino () Outros
Turma: 6.º A

Questões-

- 1- Você conhece a História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não
- 2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não
- 3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
por um professor que já tenha trabalhado com a história da cidade
- 4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por quê?
Sim. Eu acho que agente precisa conhecer a história da cidade para mais
- 5- O que você gosta e não gosta de sua cidade?
Eu gosto dos mercados, ruas, casas, do Escalão e E.T.C. Eu não gosto das buracos.

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de um aluno do 6º ano F – vespertino.

Quando questionados sobre o uso de recursos em sala de aula, uma aluna respondeu que: “Tivessem mais música e filme”; 4- Sim. Porque é importante aprender algumas coisas sobre a cidade”; 5 - “Eu não gosto que as pessoas jogarem o lixo na rua; e eu gosto que fique bem limpa [quando a rua fica bem limpa]”.

Imagem 29- Respostas dos discentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELOSO
FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS

Caro/a estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar; ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação. Obrigada!

Nome completo: (Opcional) Thayllon Monteiro Veloso
Data de nascimento: 07/03/2012
Gênero: () Masculino (x) Feminino () Outros
Turma: 6.º A

Questões-

- 1- Você conhece a História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não
- 2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não
- 3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
Teriam mais música e filme
- 4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por quê?
Sim. Porque é importante aprender algumas coisas sobre a cidade.
- 5- O que você gosta e não gosta de sua cidade?
Eu não gosto de as pessoas jogar o lixo na rua. Eu gosto que a rua fica bem limpa.

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de uma aluna do 6º ano A – matutino/questão 03

Quando perguntados sobre como os alunos gostariam que a aula de História fossem, uma aluna respondeu que: “Eu queria que as aulas fossem mais divertidas”. Isso demonstra que os alunos têm interesse pelas aulas de História, entretanto sentem a necessidade de se sentirem mais atraídos por elas com atividades lúdicas, por exemplo.

Imagem 30- Resposta da aluna do 6º ano matutino

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELOSO
FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS

Caro(a) estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: A HISTÓRIA LOCAL EM USO: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar; ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação científica. Obrigada!

Nome completo: (Opcional) _____
Data de nascimento: ____/____/____
Gênero: () Masculino (x) Feminino () Outros
Turma: 6ª Anos A

Questões-

1- Você conhece a História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não

2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
() sim (x) não

3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
Eu queria que mais divertidas as aulas fossem

4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por quê?
Sim, eu tenho vontade de saber cada dia mais

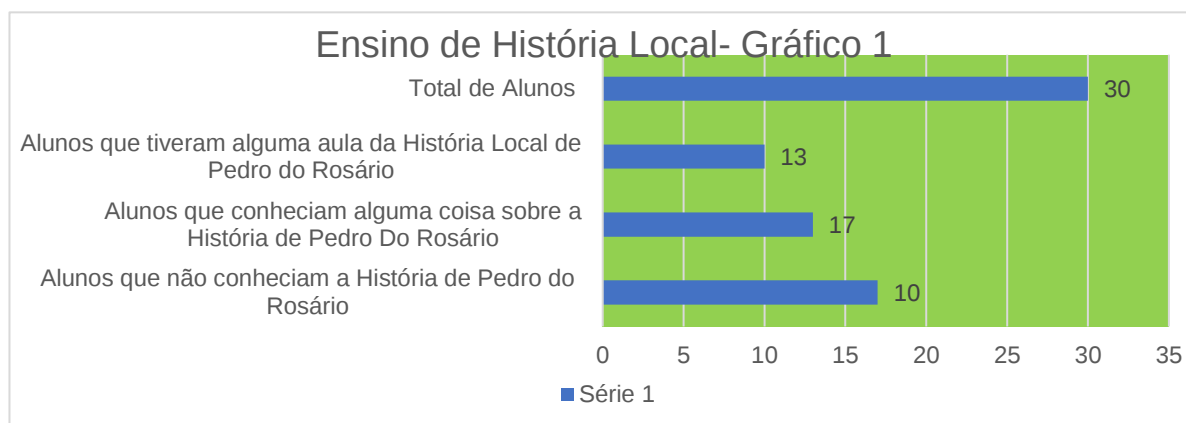
5- O que você gosta e não gosta de sua cidade?
Gosto da Pracinha, da família e que eu não e da Pracinha da Prefeitura tá muito bagunçada

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de uma aluna do 6º a - matutino

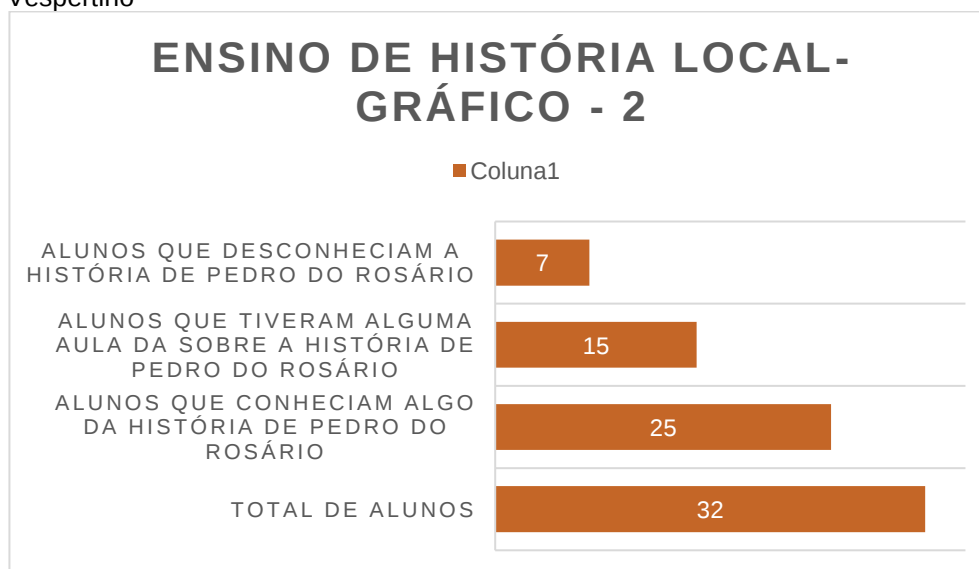
Como forma de dinamizar, consideramos apresentar algumas das respostas como estão nas imagens acima (da 27 a 30), mas foram analisadas todas as demais respostas dos discentes; interpretadas e descritas por meio dos gráficos abaixo que representam um delineamento sobre o desempenho dos alunos em geral a respeito da avaliação diagnóstica nos seguintes critérios: total de alunos; quantos fizeram a prova; quantos conheciam a história; quantos tiveram alguma aula; quanto aprenderam fora de sala de aula.

Gráfico 1- Análise da questão 1 "você conhece a história de Pedro do Rosário?"



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Gráfico 2- Análise da questão dos alunos que conheciam ou não sobre a História Local de Pedro do Rosário - Dados obtidos a partir da resposta da primeira questão da atividade diagnóstica 6º ano F - Vespertino



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Conforme a leitura dos gráficos, é possível consideramos que, no que diz respeito ao ensino de História, os alunos do 6º ano do matutino e vespertino, em sua maioria, conhecem alguma coisa da História de Pedro do Rosário. Esse saber está relacionado às questões políticas da História Local. Um percentual de alunos conhece a partir do que foi falado fora da sala de aula, já outros, conheciam por meio das narrativas orais, por outro lado, alguns demonstraram nenhum conhecimento. Assim, deduzimos que a problemática está relacionada ao fato dessa parcela vir de outras

localidades, uma vez que não tiveram nem uma aula e nem foram apresentados à história fora da escola.

Em relação às perguntas 3 e 4, pode-se destacar que a maioria dos alunos gostaria que houvesse alguma mudança na forma de ensino de História, seja por meio de projetos ou de filmes, músicas ou que houvesse algo com animação. No entanto, houve uma discente que disse que gostava do jeito como estavam sendo realizadas as aulas, mas as demais respostas, em sua maioria, eram no sentido de alguma mudança em relação a tal ensino. Outro dado importante é que a maioria dos alunos é favorável ao ensino de História Local.

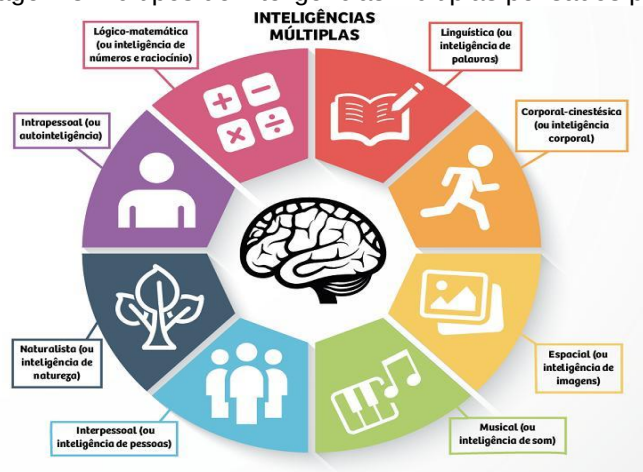
Na quinta questão, foi abordado se os alunos gostavam ou não da cidade. Ao tratar do que gostam, as respostas foram variadas, mas estavam relacionadas aos espaços de vivências, como gostar das praças, da escola, da igreja, das ruas, dos rios. Em relação ao não gostar, 1/3 das respostas de ambas as turmas fazia alusão aos problemas de origem pública social, como: “eu não gosto de ter violência na minha cidade”; “o que eu não gosto é que tem muito lixo nas ruas e entope os bueiros”; “eu não gosto dos buracos [nas ruas]”; “eu não gosto das pessoas jogarem lixo na rua, eu gosto fiquem limpas” (respostas de alguns alunos).

Foi trabalhada também no 6º ano A – matutino uma produção artística; nesta, foi pedido para que os alunos que gostassem de desenhar fizessem um desenho que representasse Pedro do Rosário. Pedimos que eles usassem a criatividade para fazer, e a própria turma iria selecionar o que mais representasse o local. Todos ficaram animados com a ideia, tanto os que desenharam quanto os que seriam os jurados. Tais atividades estão representadas pelas imagens 32, 33, 34, 35, 36, 37 logo abaixo.

A atividade artística era individual e voltada para aqueles que não gostavam tanto de escrever, mas gostavam e tinham habilidade para desenhar. Com isso, pretendia-se desenvolver as habilidades artísticas ou, como é denominada na concepção teórica das inteligências múltiplas, de inteligência espacial ou inteligência de imagem, que é a aptidão de reconhecimento e interpretação de pessoas, lugares, objetos e demais coisas, e representar mentalmente e artisticamente por meio de pinturas, desenhos e fotografias (Gardner, 2009).

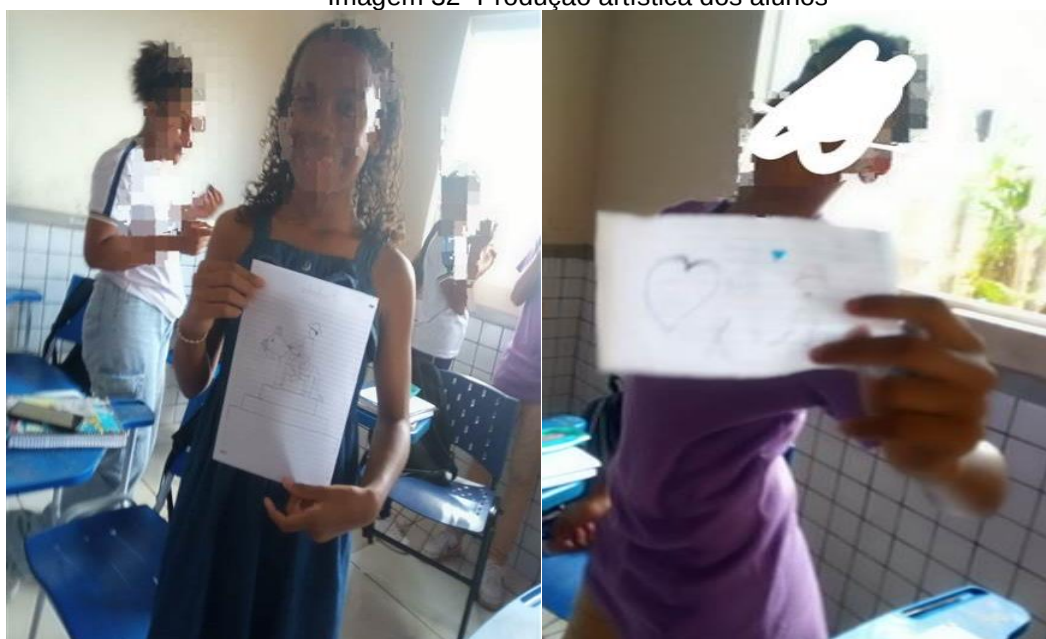
Para melhor exemplificar, expõe-se a imagem representativa das inteligências múltiplas

Imagem 31- 9 tipos de inteligências múltiplas pensados por Gardner



Fonte: Karen Zanata/Montagem sobre ilustrações de iStock.com/Getty Images.

Imagem 32- Produção artística dos alunos



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Produção artística dos alunos/representações de Pedro do Rosário/ Turma 6º ano A - matutino

Imagem 33- Pinturas feitas pelos alunos



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Produções artísticas das alunas/Turma 6º ano A - matutino

Imagem 34- Pinturas sobre a cidade de Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Alunas produzindo artisticamente desenhos que representassem Pedro do Rosário/Turma 6º ano A - matutino

Imagem 35- Desenho da escola



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).
 Descrição: Desenho representando a escola dos alunos

Imagem 36- Desenhos representando o povo e a entrada da cidade de Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).
 Descrição: Dois desenhos produzidos representando a cidade de Pedro do Rosário¹⁵

¹⁵ O de cima, representando o monumento que fica na avenida; e o de baixo, representando o portal da cidade.

Os alunos representaram em forma de meme duas figuras populares da cidade, que, segundo eles representam o povo, até na conversação das pessoas se chamarem de compadres; do homem comum que anda com um facão na cintura para buscar comida para os seus bichos, conforme a imagem (37) abaixo:

Imagem 37- Imagem representando o povo de Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Desenho premiado como a melhor representação da localidade de Pedro do Rosário, em votação feita pela própria turma do 6º A

A partir desta atividade histórica artística, podemos observar que os alunos não se condicionaram apenas às questões da história dita oficial ou seus elementos. Ao contrário, buscaram representar além do seu lugar, coisas que também tivessem ligação com seus cotidianos; a exemplo, houve dois desenhos que representavam a própria escola deles; um desenho que representasse o monumento de Pedro do Rosário: o vaqueiro e o cavalo; houve também um desenho do portal da cidade; e houve um desenho que representasse duas pessoas bem conhecidas na cidade, Maria Isaura e Neco, duas figuras populares na cidade que não são do meio político nem econômico. São até carentes financeiramente, mas têm apoio da população e são queridos pelos adolescentes e jovens, fazendo sucesso nas redes sociais de Pedro do Rosário. A própria turma escolheu, em sua maioria, este último desenho como melhor representação de Pedro do Rosário.

O resultado desta atividade levanta a questão da importância de trabalhos em sala de aula que fomente, não só os símbolos ou instituições históricas oficiais, mas também o povo, com as pessoas comuns, aquelas que fazem parte do dia a dia dos nossos alunos. Por isso, a importância da História Local enquanto metodologia e

conteúdo, mas com o cuidado de não reproduzir uma História oficial de uma política e elite local sem tratarmos dos sujeitos históricos, da população, da cultura, das tradições locais.

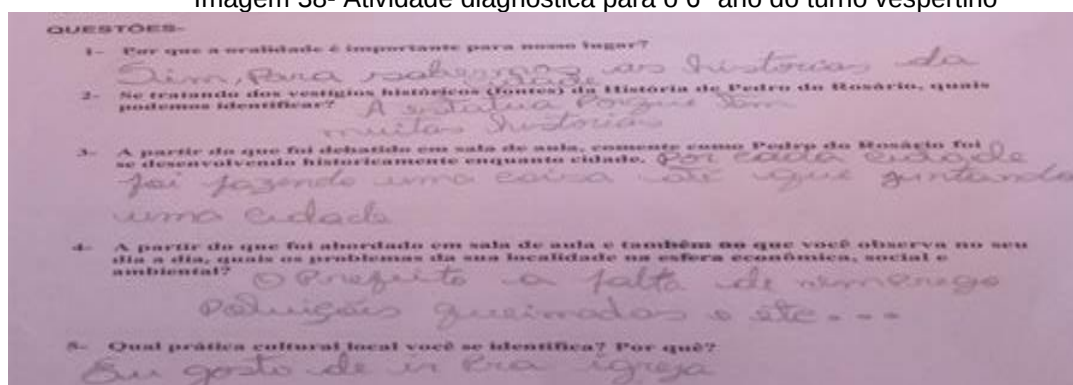
Todos os alunos foram participativos, cada um contou alguma coisa relacionada à história do lugar; alguns falaram da história de suas próprias famílias, alguns que vieram de outras localidades e se estabeleceram em Pedro do Rosário. Outros contaram histórias que ouviram dos seus pais, avós, tio e outros parentes sobre como era Pedro do Rosário antigamente. Fato que ocorreu tanto na ação pedagógica no matutino quanto no vespertino.

Nesse sentido, se propôs atividades que desenvolvessem a Linguística (ou inteligência de palavras) com questões em que os alunos pudessem desenvolver as habilidades escritas e argumentativas, fazendo uma interdisciplinaridade com o componente curricular de Língua Portuguesa.

Foram realizadas duas atividades escritas. Não houve adaptação de atividades, pois não foi preciso, uma vez que não foi apresentado nenhum(a) aluno(a) com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais.

A primeira atividade, referia-se a uma avaliação diagnóstica com todos os alunos, realizada tanto com os alunos do 6º ano matutino quanto do vespertino. Devido à quantidade de respostas e folhas dadas a cada aluno para a atividade, apresentamos a atividade proposta e algumas das respostas.

Imagem 38- Atividade diagnóstica para o 6º ano do turno vespertino



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de uma aluna do 6º F turno vespertino

Imagem 39- Respostas do aluno do 6º ano 7 referente ao diagnóstico

QUESTÕES-

- 1- Por que a oralidade é importante para nosso lugar?
Para transmitir histórias e conhecimentos
- 2- Se tratando dos vestígios históricos (fontes) da História de Pedro do Rosário, quais podemos identificar? a estátua
- 3- A partir do que foi debatido em sala de aula, comente como Pedro do Rosário foi se desenvolvendo historicamente enquanto cidade. Ela foi bem disputada e depois se tornou independente
- 4- A partir do que foi abordado em sala de aula e também no que você observa no seu dia a dia, quais os problemas da sua localidade na esfera econômica, social e ambiental?
o problema social é a renda e o desemprego e o ambiental é o desmatamento
- 5- Qual prática cultural local você se identifica? Por quê?
Eu gosto de futebol

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).
Descrição: Respostas de aluno do 6º F vespertino¹⁶

Imagem 40- Resposta de uma aluna do 6º A matutino

QUESTÕES-

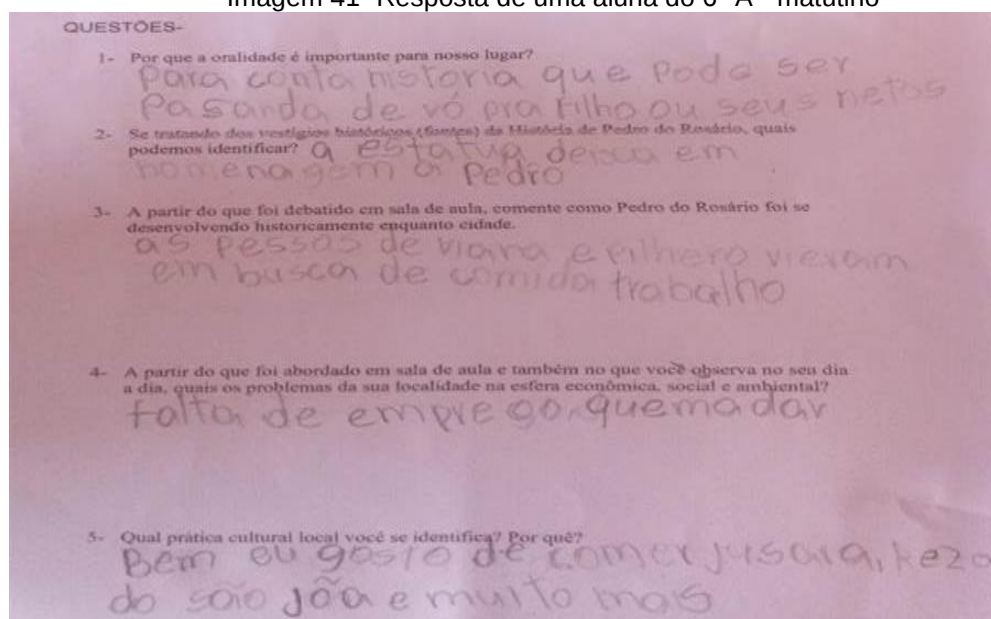
- 1- Por que a oralidade é importante para nosso lugar?
É importante para que podemos conhecer vários conhecimentos
- 2- Se tratando dos vestígios históricos (fontes) da História de Pedro do Rosário, quais podemos identificar? A estátua, tem muitas histórias
- 3- A partir do que foi debatido em sala de aula, comente como Pedro do Rosário foi se desenvolvendo historicamente enquanto cidade. Pedro do Rosário se chamava Bela Vista e Bandeirantes, mas hoje é chamada de Pedro do Rosário, ela era bastante disputada por governadores etc.
- 4- A partir do que foi abordado em sala de aula e também no que você observa no seu dia a dia, quais os problemas da sua localidade na esfera econômica, social e ambiental?
Falta de emprego, pessoas que não têm comida, o problema ambiental são queimadas e a fumaça etc.
- 5- Qual prática cultural local você se identifica? Por quê?
Gosto de ir para igreja

Fonte: Acervo do pesquisador (2023).
Descrição: Resposta de uma aluna do 6º A matutino¹⁷

¹⁶ 1 - "Para transmitir histórias, conhecimento". 2 - "A estátua"; 3 - "Ela foi bem disputada e depois se tornou independente [emancipada]"; 4 - "O problema social é a renda e o desemprego, e o ambiental é o desmatamento"; 5- "Eu gosto de futebol".

¹⁷ 1 - "É importante para que podemos conhecer vários conhecimentos"; 2 - "A estátua, tem muitas histórias"; 3 - "Pedro do Rosário se chamava Bela Vista e Bandeirantes, mas hoje é chamada de Pedro do Rosário; ela era bastante disputada por governadores" [prefeitos de Pinheiro e Viana]; 4

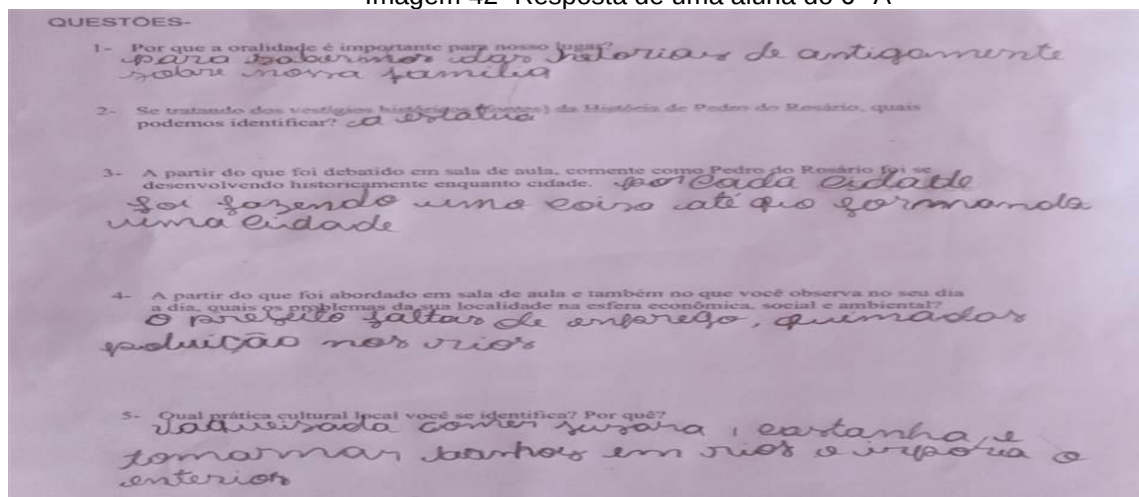
Imagem 41- Resposta de uma aluna do 6º A - matutino



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de uma aluna do 6º A - matutino¹⁸

Imagem 42- Resposta de uma aluna do 6º A



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Descrição: Resposta de uma aluna do 6º A – matutino¹⁹

- “Falta de emprego, pessoas que não têm comida, os problemas ambientais são queimadas, a fumaça etc.”; 5 - “Gosto de ir para igreja”.

¹⁸ 1 - “Para conta histórias que pode ser pasanda [passadas] de vó pra filho ou seus netos”; 2 - “A estátua deica [deixada] em homenagem a Pedro”; 3 - “As pessoas de Viana e Pinheiro vieram em busca de comida, trabalho”; 4 - “Falta de emprego e quemada [queimada]”; 5 -

¹⁹ Questões. 1 - “Para sabermos das histórias de antigamente sobre nossa família; 2 - “A estátua”; 3 - “Por cada cidade [Pinheiro e Viana] fazendo uma coisa até que formando uma [nova] cidade”; 4 - “O prefeito, faltas de emprego, queimadas, poluição nos rios”; 5 - “Vaquejada, Comer Jusara [juçara], castanha, e tomarmos banho em rios e ir para o interior [para os povoados]”.

Nesses aspectos de análise das questões propostas a partir do Caderno Temático trabalhado em sala de aula, e das respostas dos discentes, algumas considerações, válidas para ambos os 6º anos, devem ser feitas. No que diz respeito às respostas em geral, percebe-se a dificuldade dos alunos na escrita, em se expressarem e explicarem melhor as respostas. Alguns se sobressaíram, outros tiveram mais dificuldade de responder de uma forma mais coerente e coesa. Todavia, isso não quer dizer que os discentes não saibam das respostas, só tiveram dificuldade em transcrevê-las no papel.

Devemos nos ater ao fato de que esses alunos passaram 2 anos fora do espaço escolar devido às questões da pandemia, e ao chegarem no 6º ano, foram-lhes apresentadas novas cargas horárias, novos professores e novas formas de atividades, aumentando o grau de dificuldade. Mas nenhum aluno ou aluna deixou de fazer as atividades propostas. Uns entenderam mais rápido, outros pediram ajuda para entender algumas questões do texto. Para melhor entendimento dos alunos, a atividade foi explicada mais de uma vez para que o aluno pudesse compreender o que se pedia a cada questão.

Na primeira questão, buscamos tratar da oralidade e relacioná-la com o local dos discentes, uma vez que é uma região onde a oralidade é uma das bases dos saberes, sobretudo os saberes populares, como as rezas, as cantigas de vaqueja, as boiadas. A questão foi: “Por que a oralidade é importante para nosso lugar”? Conforme as respostas dos alunos (tanto matutino quanto vespertino), há vinculação da oralidade como forma de transmissão de conhecimento e história.

Na segunda questão, buscou-se também tratar um pouco da importância das fontes históricas e relacioná-las com o contexto dos alunos. Por isso, desenvolvemo-las da seguinte forma: “Se tratando dos vestígios históricos (fontes) da História de Pedro do Rosário, quais podemos identificar”. A maioria dos alunos, em torno de 90% das respostas, apresentou o monumento (a estátua do vaqueiro) como fonte histórica. Houve também os que descreveram as praças, o hino de Pedro do Rosário, a fotografia de família, e apenas um falou das toadas e rezas, e um descreveu oralidade. Mas quando perguntou-se para a turma do vespertino em sala de aula quais as fontes históricas, a turma logo respondeu: “Documentos escritos, fotografias, pinturas, filmes e muitas outras, professor”. O que dá a entender que os alunos sabem, mas têm dificuldade em escrever.

Na terceira questão, tratou-se de exercitar o que os alunos aprenderam da História de Pedro do Rosário por meio do debate proposto em sala de aula, em que aqueles que soubessem da história pudessem contar, e eu ia fazendo as observações nos comentários que cada um ia falando. E mesmo tratando de diversos pontos da História de Pedro do Rosário, a maioria das respostas (tanto da turma do matutino quanto do vespertino) foi de cunhagem política, relacionando à disputa de Pinheiro e Viana pelo território que logo se emancipou em 1994 e foi denominada de Pedro do Rosário. Houve também respostas: “muitas pessoas saíram de outros locais devido à necessidade de melhorar de vida e encontrar na Bela Vista boa terra para trabalhar e viver”. Outras respostas (10) do turno matutino e 5 do vespertino relacionaram o processo de desenvolvimento de Pedro do Rosário à chegada de novos moradores que formaram os povoados e desenvolveram a cidade. O que reforça a importância de se trabalhar ainda mais a História Local para além dos aspectos políticos.

Na quarta questão, abordou-se os problemas sociais locais, por isso foi pedido para que os alunos pudessem identificá-los. Trabalhou-se em sala de aula essas questões dos problemas de Pedro do Rosário, conforme apresentou-se no Caderno Temático, situação na qual os(as) discentes se expressaram bastante no momento das falas, quando alguns até responsabilizaram a gestão do prefeito pelos problemas da cidade, o que gerou (no turno vespertino) uma certa alteração na sala de aula, uma vez que alguns têm família ligada à gestão municipal e outros têm família da oposição. Foi pedido para que se acalmassem e pudessem debater de forma respeitosa. Falou-se que todos eram cidadãos e que tinham o direito de cobrar as autoridades públicas, como prefeito, vereadores, secretários, entre outros agentes públicos, para melhorias da cidade. Mas que também todos têm deveres a cumprir, como zelar pelo bem e patrimônio público, como a escola, deixá-la sempre limpa, não jogar lixo na rua, já que a maioria estava cobrando por uma cidade mais limpa, que era obrigação da prefeitura a limpeza das ruas e espaços públicos, mas era nosso dever enquanto cidadãos não jogar lixos no meio da sala de aula, nas ruas, nas praças, nos rios, nas matas. No matutino, também houve discussões políticas, mas de forma mais suave. Para mais, explicou-se sobre a necessidade de cobrar das autoridades públicas de forma respeitosa pelos nossos direitos, mas também de cumprir nossos deveres enquanto cidadãos críticos.

No geral, em ambas as salas, as respostas convergiram para tratar dos problemas de falta de emprego, de baixa renda, dos problemas de segurança, das

queimadas e desmatamento. Nessa quarta questão, houve uma maior interação e desenvoltura nas respostas dos alunos. O que nos revela a necessidade de sempre os professores tratar dos problemas locais para os alunos, pois eles também veem a realidade e gostam de tratar dos problemas que os atingem, seja a sujeira nas ruas ou a falta de emprego que os familiares deles enfrentam diretamente ou indiretamente.

Na quinta e última questão, trata-se de relacionar a identificação deles com a cultura local. E assim, tentar saber quais as tradições culturais que eles gostam e se identificam. Houve um certo padrão entre as turmas. Mas o perfil das turmas é diversificado no sentido de que poderíamos identificar os grupos evangélicos; os que gostam de ir para igreja, em sua maioria, são da igreja evangélica; os que gostam de vaquejada, que estão mais ligados às festas do campo; os que gostam de São João, os que estão relacionados às brincadeiras de festa junina, boiadas, rezas.

Neste caso, isso nos revela a diversidade cultural de Pedro do Rosário, no sentido de que os alunos não se identificam exclusivamente com um aspecto cultural. Mas há aqueles que se identificam com um determinado, outros, com tipos de culturas diferentes, o que mantém a diversidade da cultura do município e também da própria cultura escolar.

Objetivou-se, ao trabalhar com duas turmas do 6º ano em turnos diferentes, encontrar os pontos ou elementos de contraposição entre as turmas. Não pode-se dizer que são iguais, mas há certo grau de proximidades entre as turmas. Claro que uma era mais agitada do que outra; a tarde, as salas eram mais quentes, os meninos eram a maioria e eles eram bem mais agitados; a turma da manhã, as meninas negras eram maioria, e eram bem mais participativas e gostavam de ser desafiadas, eram as que mais respondiam quando lançávamos alguma pergunta no momento da aula. Mas ambas as turmas nos receberam bem, nos trataram bem, e estiveram dispostos a aprender. As respostas seguiram um modelo parecido, conforme observou-se nas fotos das questões, o que prova que os alunos conseguiram entender a aula, mas que a aplicabilidade do produto educacional não era homogênea. Todavia, houve um padrão e os alunos conseguiram compreender o que estava sendo pedido e resolveram, da forma deles, ainda que houvesse a dificuldade na escrita ou na forma de se expressar, como como já tratado, responder. Ninguém se negou, ainda que não fossem obrigados. Fizeram de livre e espontânea vontade, pois a prática educativa “pode ser movida pelo desejo e vivida com alegria, sem abrir mão do sonho, do rigor,

da seriedade e da simplicidade inerente ao saber-da-competência” (Oliveira *apud* Freire, 1996).

Entretanto, cabe frisar que não foi possível obter o resultado de 100% na aplicabilidade do produto, porque existem fatores externos, como tempo reduzido para se trabalhar tal temática, outras ações da escola, outras atividades de História e o processo de aprendizagem dos próprios alunos, uma vez que a aprendizagem é dinâmica e os alunos têm suas respectivas especificidades na forma de aprender; ou seja, assim como há uma diversidade no processo de aprendizagem e inteligência múltipla, não poderíamos também aplicar ou desenvolver uma única metodologia como solução para todos os problemas do ensino-aprendizagem, mas sim, como forma de possibilitar procedimentos que ajudem nos processos de ensino-aprendizagem da forma mais eficaz possível, a depender de cada ocasião (Farias *et al.*, 2011).

Desse modo, recapitulando o que foi exposto na seção 03 que trata do ensino de História local e a didática da História a qual também frisamos a importância do ensinar a História e que tem correlação com aplicabilidade desta seção. Ressaltamos a questão: para que serve a educação do ensino de História; ou melhor, para que serve o ensino de História? É o que sempre deve-se ter em mente para que possamos ampliar a discussão acerca da importância da História para educação e para a sociedade em geral. Como bem disse Fernando Seffner:

A aula de História pode servir para que os alunos explicitem o que sabem – e o que acreditam – em termos políticos, ideológicos históricos mesmo, e para que coloquem isso em discussão. Não necessariamente para encontrar o que é “certo” ou mais atual em termos historiográficos, mas para entender dentro de qual tradição histórica cada um se situa (Seffner, 2012, p. 127).

Ressalta-se também as palavras do poeta maranhense Gullar (2006):

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nas usinas, nos namoros de esquina. *Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz* (Gullar, 2006, p. 142).

De modo geral, a perspectiva aqui realçada aponta o caráter dialético da História, uma vez que há essas concepções de História Local *versus* histórias

universais. E o poeta citado propõe “cantar” essas histórias que estão à margem, sem voz nas tradições históricas universais. O que vale também para o ensino de História; observamos essas dialéticas do ensinar o universal, mas trazemos para sala de aula o local e as pessoas sem voz na História ensinada, principalmente relacionando a História proposta pelos currículos oficiais e a realidade local dos alunos. Nesta perspectiva, desenvolvemos e aplicamos o Caderno Temático: **História Local**: considerações e uso para o Ensino de História de Pedro do Rosário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central a análise da História Local enquanto aspecto metodológico e conteudista para os anos finais do ensino de História, que resultou no desenvolvimento de um produto educacional com foco no 6º ano, mas que pode ser adaptado para as demais séries, caso o professor queira aplicar em sala de aula.

No caso desta pesquisa, a História Local enquanto procedimento metodológico conteudista propõe não resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem de História enquanto componente curricular, mas preencher uma das lacunas do ensino de História, que é a aproximação das diferentes temáticas desse componente curricular na realidade local dos discentes; isto é, podemos tratar da História Global, da História Nacional, Regional e Local e interligada para que os discentes tenham a compreensão de que também são sujeitos históricos, e seus lugares também façam parte de um contexto histórico que deve ser contado em sala de aula.

Como resultado da aplicação do produto, os alunos compreenderam o conteúdo, a proposta e responderam as questões, ainda que um ou outro tenha tido alguma dificuldade de escrita ou de se expressar da melhor forma possível. Houve um bom aproveitamento, em que todos os alunos, sem exceção, de ambos os turnos, ao perguntar se gostariam de mais aulas sobre as temáticas locais, responderam que sim. Uma vez que no processo de ensino-aprendizagem os discentes são os sujeitos centrais e eles corresponderam a tais estímulos e metodologia e conteúdo, além dos educadores. Desta forma, considera-se satisfatórios a realização e os resultados desta pesquisa, porque houve uma aceitação por parte da gestão escolar, do corpo discente, docente e por parte da gestão municipal de educação.

No intuito de organização e sistematização deste trabalho, pontuar-se-á abaixo as seções e subseções elaboradas, as quais integraram a dissertação. Como forma de se resumir o que foi desenvolvido neste texto dissertativo.

Introdução, nesta parte textual, apresentou-se a justificativa pessoal, profissional e acadêmica, a problemática da pesquisa, as questões reflexivas, os objetivos e a importância deste trabalho para o campo acadêmico e social/educacional.

Seção 1 – Currículo e ensino da história local. A presente seção trata das questões curriculares, conceitos, conteúdos e estruturas curriculares de História e

História Local ao longo do tempo; como a LDB (1996), os PCN's (1997), a BNCC (2017) e o DCTMA (2019) tratam o ensino de História Local e qual a problemática do ensino de História Local nos anos finais do fundamental.

As seguintes subseções estruturam a Seção 2: História e conceito de Currículo; O ensino de História nos Parâmetros Curriculares; O ensino de História Local e suas práticas nos anos finais do Fundamental nos padrões dos Parâmetros Curriculares PCNs e BNCC; o ensino de História e História Local no DCTM.

Seção 2 - O ensino de história: entre a didática de geral e didática da história. Esta seção abordamos as reflexões teóricas e práticas do ensino-aprendizagem de História a partir de uma perspectiva interdisciplinar entre a Didática Geral e a Didática da História, a partir da realidade dos(as) discentes; neste caso, do local do aluno. Aqui, baseamo-nos em abordagens pedagógicas de ensino que corroborassem com as ideias de História Local como método de ensino-aprendizagem e de que forma esse conteúdo/método pode conciliar o saber histórico/acadêmico e o saber histórico escolar/curricular; tratamos dos desafios e problemáticas desse método de ensino, com a finalidade de nos possibilitar alguns caminhos teóricos práticos para o desenvolvimento da pesquisa na escola. As seguintes subseções são: Os caminhos recentes da Didática e as tendências pedagógicas libertadora e histórico-crítica dialogando com a Neuro-educação; O ensino de História na reflexão didática da História; O saber histórico e o ensino de História; Os procedimentos metodológicos do ensino de História Local.

SEÇÃO 3 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: A CIDADE, A ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA. Nesta seção tratou-se, especificamente, dos caminhos traçados para a pesquisa e o ambiente: como a cidade de Pedro do Rosário e sua História, a escola Pedro Cunha Mendes e o ensino de História. tem as seguintes subseções:

- Aspectos metodológicos: Apresentou-se nesta subseção as considerações acerca do método de abordagens e de procedimento, o campo da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, além dos procedimentos das análises dos dados.
- A cidade de Pedro do Rosário: historicidade, economia, população, a geografia, e aspectos socioculturais.
- Caracterização da escola: espaço físico, corpo discente e docente e demais profissionais; cultura escolar (desenvolvimento e organização escolar. além

das entrevistas e dados: nesta subseção, analisaremos, sob as bases da análise do discurso, e tabularemos os dados, interpretaremos os resultados a partir dos referenciais teóricos apresentados nesta pesquisa.

Seção 4- Aplicabilidade do Produto da pesquisa: Posteriormente ao desenvolvimento das entrevistas, observações e análises da pesquisa em *locus* e análise dos dados e informações das seções anteriores, desenvolveu-se a aplicação do produto da pesquisa: o Caderno de Orientações acerca do ensino de História Local como prática metodológica/didática para o ensino-aprendizagem de História. Dessa forma, obteve-se os resultados esperados.

Em suma, considera-se que houve uma articulação pedagógica proposta a partir da materialização do Caderno Temático; ou seja, conseguimos trabalhar a História Local enquanto aspecto metodológico e conteudista para o 6º ano. Retomando o ensino local proposto para os Anos Iniciais, mas que deveria ser também trabalhado nos Anos Finais, como já argumentado nas seções anteriores; interdisciplinando com o ensino de Geografia, Artes e Língua Portuguesa, aspectos também já abordados anteriormente.

Encontrou-se algumas lacunas e enfrentou-se alguns desafios ao longo deste trabalho, tanto nas problemáticas envolvendo o currículo de História quanto nos desafios didático-metodológicos de História para os Anos Finais, debatidos na seção 3. Além dos desafios na pesquisa de campo, apresentados na seção 4, há também a aplicabilidade do produto que corroborou com resultados positivos para esta pesquisa, uma vez que houve colaboração por parte da escola em geral.

Nesse sentido, houve tanto uma consistente base teórica, por meio de levantamento bibliográfico de autores e trabalhos que tratam do processo de ensino-aprendizagem a partir do local, da realidade mais próxima dos discentes, tratado nas duas primeiras seções, quanto de colocar essa ideia em prática, por meio da aplicabilidade do produto desenvolvido com essa concepção do ensino de História a partir da História Local.

Ressalta-se que o levantamento dos trabalhos, as entrevistas e as observações na escola apontaram a necessidade de mais formação para os professores de História, e um currículo que direcione essa prática de ensino para os Anos Finais e materiais didáticos que tratem da temática. Além disso, foram observados no levantamento bibliográfico os poucos trabalhos que abordam o ensino de História Local para os Anos Finais, e que muitos dos trabalhos estão voltados para os Anos

Iniciais. Não se quer uma diminuição desses trabalhos para os Anos Iniciais, pelo contrário, quer-se-á também uma ampliação para as demais séries.

Durante as observações e as ações pedagógicas em sala de aula, dialogamos com a coordenação, direção escolar, com os(as) aluno(as) e com os professores e suas respectivas práticas; houve troca de conhecimento e saberes específicos e pedagógicos, além do diálogo que buscamos com a SEMED – Pedro do Rosário. Esses diálogos foram importantes para elaboração do produto e desenvolvimento geral desta pesquisa, uma vez que as conversações e trocas de saberes possibilitaram uma compreensão mais ampla dos processos educacionais das instituições, das identidades docentes e do processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Pode-se afirmar, categoricamente, que muito enriqueceu este momento da pesquisa, proporcionando muitas reflexões, temores e alegrias. Reflexões no sentido de estar mais atento à diversidade na sala de aula, aos momentos em que os docentes têm que ser quase todo tipo de profissional: médico, conselheiro, psicólogo, ator, juiz, advogado, pois há todo tipo de situações que requerem certo “malabarismo” em sala de aula, como alunos(as) que passam mal, brigas sem sentido, brincadeiras sem jeito, entre outras coisas.

Também trouxe a reflexão sobre os alunos como seres sociais, visto que devem ter consciência de si mesmos, do seu meio, do seu passado e de sua própria formação enquanto cidadão e ser humano. O que é desenvolvido a partir do pensamento crítico e reflexivo que a educação pode trazer. É o que argumenta o patrono da educação brasileira, que pensa a educação não como mudança do mundo, mais, sim, como mudança do homem. Nas próprias palavras de Freire (1979, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E esse é o objetivo da educação, a transformação das pessoas, e o papel do professor é crucial para essa transformação.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. A história nossa de cada dia, saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, A. M. *et al.* (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p 107-117.
- ARIÈS, P. 1914 **O tempo da história**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- ARROYO, M. **Currículo, Território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BARROS, J. D. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, J. D. História, Espaço e Tempo. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/vh/a/YyzTrkd3ZMCMwDMw37cQTsv/?format=pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Tradução: João Barrento. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990. Disponível em https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3877. Acesso em: 20 maio 2023.
- BITTENCOURT, C. M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A., 2001.
- BOROCHOVICIUS; T. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Senado Federal, 2017. 58 p. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

BUKOWSK, C.; CENTENARO, J. B.; FÁVERO, A. A. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689/38432>. Acesso: 20 jan. 2023.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Dossiê**, Tempo, v. 21, n. 11, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

CANDAU, V. M. F (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. CARNEIRO, R. P. Material didático e ensino de História Local: considerações iniciais. In: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2021, Bahia. **Anais [...]**. Bahia: ANPUH, 2021. Disponível em: https://www.ensinodehistoria2021.bahia.anpuh.org/resources/anais/15/anpuh-baeeh2021/1637331048_ARQUIVO_48d98f60d64efcd6e97ae98bdb9dc8.pdf. 2021. Acesso em: 20 out. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico) CERRI, L. Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, L. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, [s. l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 12 maio 2023.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humano, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1999. DE ANDRADE, V. Doente e desvalorizado: sobre ser professor na rede pública brasileira. **Uol** 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/dw/62839588_doente-e-desvalorizado-sobre-ser-professor-na-rede-publica-brasileira.html Acesso em: 22 set. 2023.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 20 out. 2023.

DIAS, S. G. *et al.* **A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS NO CONTEXTO ESCOLAR.** Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA6_ID1840_24072015180937.pdf&ved=2ahUKEwiet5vdvJ3fAhWFiJAKHVI1CkQQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw0v3ziiU-eqGcyKWDijToBl. Acesso em: 1 ago. 2023.

FARIAS, I. M. S. *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: 2011.
FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, D. Educação: Brasil está entre os que menos gastam com ensino primário, mas tem investimento 'europeu' em universidade, diz OCDE. **BBC.** 12 set. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41236052s>. Acesso em: 2 ago. 2023.

FERREIRA, G. **Sobre arte Sobre poesia (uma luz do chão).** 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRÓES, R. Censo 2022: Maranhão é 3º estado com maior população indígena do Nordeste; mais de 72% vive dentro de territórios indígenas. **g1 MA.** São Luís. 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/08/07/censo-2022-maranhao-e-3o-estado-com-maior-populacao-indigena-do-nordeste-mais-de-72percent-vive-dentro-de-territorios-indigenas.ghtml>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GADAMER, H-G. **O problema da consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GARDNER, H. Abordagem múltiplas à inteligência. *In:* KNUD, I. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

GERMINARI, G. D.; BARBOSA, M. R. Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional,** Curitiba, v. 9, n. 21, p. 21-32, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/390/36>. Acesso em: 5 maio 2023.

GIDALTE, L. X. **Diálogo entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GONÇALVES, M. de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, A. M. F. C. *et al.* **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOUBERT, P. História Local. **Revista Arrabaldes**: por uma história democrática, Rio de Janeiro, n. 1, maio/ago. 1988.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução: Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 3. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses**: microrregião geográfica da Baixada Maranhense. São Luís: IMESC, 2013.

JUNIOR, A. M. da S. **A consciência histórica nos saberes e no ensino de história**. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/pe/anais/caravana/01/36.JUNIOR,%20Antonio%20Manuel%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, M. *et al.* **Violência e drogas nas escolas: percurso histórico e desafios atuais**. Disponível em: https://npd.uem.br/eventos/assets/uploads/files/evt/6/trabalhos/6_703_1523845633.pdf Acesso: 20 out. 2023.

MACEDO, H. A. M. de. De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. *In*: ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. da. (org.). **Reflexões sobre a História Local e produção de material didático**. Natal: EDFRN, 2017. p. 57-81.

MAHL, G. *et al.* Pesquisa comparativa entre metodologia tradicional e ativa - aprendizado e memória. *Revista Integrar*, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2023. Disponível em:

<https://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/integrar/article/view/3645>. Acesso em:

MARANHÃO. Documento Curricular do Território

Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio De Janeiro: FGV, 2019. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.br/images/implementacao/curriculos_estados/docu mento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

_____. **Instituto de Colonização e Terras do Maranhão** - Iterma arquivo técnico gráfico e literal- dgatl. Disponível em: https://iterma.ma.gov.br/uploads/iterma/docs/LISTA_ATUALIZADA_QUILOMBO_TIT ULADOS_MA_%282%29_%282%29.pdf Acesso em: 10 ago. 2023.

_____. **Pedro do Rosário**, 2010. Disponível em: <https://youtu.be/F4rc5xaZGHk>. Acesso em: 1 maio 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MATEUS, E. B. A política da Maranhensidade: representações indenitárias e cenários socioculturais. **Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão**, São Luís, ano XIX, v. 1, n. 5, p. 26-47, jan./dez. 2009. Disponível em: http://www.cambiassu.ufma.br/cambi_2009/elen.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NÃO É ESMOLA, É REPARAÇÃO HISTÓRICA: os quilombolas visitados por Lula em campanha que esperam demarcação há 18 anos. BBC BRASIL. 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9ekgzy0k5ro>. Acesso em: 5 out. 2023.

PAIVA, R. **O espírito comum: comunidade mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematisação da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE, 2012.

PERUZZO, C. M. K. Mídia local e suas interfaces com a mídia comunitária no Brasil. **Anuário Internacional de comunicação Lusófona**, v. 4, n. 1, p. 141-169, 2006.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação** Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PINHO, S. T. *et al.* Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz**: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

PINSKY, C. B. (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico [recurso eletrônico]. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADRO das comunidades quilombolas. Fundação palmares. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2021/01/ipatrimonio-Quilombos-certificados-2020-Fonte-Fundacao-Palmares.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

RELATÓRIO ACERCA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. **Education at a Glance**. Divulgado por Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-publica-panorama-da-educacao-comdestaques-do-brasil-no-relatorio-education-at-a-glance-2017/21206. Acesso em: 1 ago. 2023.

RÜSEN, J. **A razão histórica: Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SCORSATO, A. S. Aprendizagem histórica: consciência histórica e a Neurociência. *In*: Encontro Regional de História, 15., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467233992_ARQUIVO_ARTCOMPLETO-SERGIOASOCOSATO-ANPUH-27-06-16.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

SEFFNER, F. Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/download/2482/1806/8751>. Acesso em: 20 out. 2023.

SILVA, C. C. do N.; SILVA S. C. do N.; MOURA, J. F. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. & Educ.**, Imperatriz, MA, v. 2, n. 2, p. 5-18, jan./jun. 2020. ISSN 2675-0805. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseeeducacao/article/view/14196/7594>. Acesso em: 11 maio 2023.

SILVA, M. C. G. da. Rotas negreiras e comércio de africanos para o maranhão colonial, 1755-1800. Disponível em: <https://labhstc.paginas.ufsc.br/files/2013/04/Maria-Celeste-Gomes-da-Silva-texto.pdf>. 2013. Acesso em: 3 maio 2023.

SOARES, S. O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino **fundamental** – 1998 a 2005. Brasília: INEP, 2008.

SOTLTZ, T. Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural .In: SOTLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Intesaberes, 2013. cap. 2.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZONI REIS, M. F. de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – Atividade da Pesquisa Diagnóstica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA/PPGEEB
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELÔSO

FORMULÁRIO DE PESQUISA INDIVIDUAL PARA OS ALUNOS

Caro/a estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **A HISTÓRIA LOCAL EM USO**: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar; ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação científica. Obrigado!

Nome _____ completo:
(Opcional)_____.

Data de nascimento: ____ / ____ / ____.

Gênero: () Masculino () Feminino

Turma:

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**Questões-**

- 1- Você conhece a História de Pedro do Rosário?
() sim () não
- 2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
() sim () não
- 3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
- 4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por quê?
- 5- O que você gosta e não gosta de sua cidade?

APÊNDICE B – Avaliação Somativa
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)
PESQUISADOR: THAYLLON MONTEIRO VELÔSO
FORMULÁRIO DE PESQUISA E AVALIAÇÃO INDIVIDUAL PARA OS
DISCENTES

Caro/a estudante, sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do projeto de pesquisa: **A HISTÓRIA LOCAL EM USO**: um procedimento didático-metodológico para o Ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário - MA. Ressaltamos que todos os dados da pesquisa, o material escrito será publicado sem divulgação de sua identidade, que será preservada. É importante que você responda todas as questões abaixo, sem preocupações quanto à publicidade de seus dados pessoais ou influência na sua vida escolar; ou seja, não terá nenhum problema nas suas notas, e nem com a disciplina de História ou qualquer outra. As respostas serão publicadas por meio da dissertação e de outras formas de divulgação científica. Obrigado!

Nome completo:

(Opcional) _____.

Data de nascimento: ____ / ____ / ____.

Gênero: () Masculino () Feminino

Turma:

AVALIAÇÃO SOMATIVA

QUESTÕES-

- 1- Por que a oralidade é importante para nosso lugar?
- 2- Se tratando dos vestígios históricos (fontes) da História de Pedro do Rosário, quais podemos identificar?
- 3- A partir do que foi debatido em sala de aula, comente como Pedro do Rosário

foi se desenvolvendo historicamente enquanto cidade.

- 4- A partir do que foi abordado em sala de aula e também no que você observa no seu dia a dia, quais os problemas da sua localidade na esfera econômica, social e ambiental?
- 5- Qual prática cultural local você se identifica? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevistas Semiestruturadas

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS²⁰

Como foi lidar com a pandemia?

Como são os alunos? Eles gostam do ambiente escolar?

O nível de alfabetização?

Como os alunos veem sua localidade e História?

Como é a questão da interdisciplinaridade?

A escola já trabalhou a História Local e realidade dos discentes?

Quais as dificuldades do ensino aprendizagem na escola e quais metodologias a escola usa?

O senhor gosta da sua profissão?

O que permanece e o que mudou no ensino do município?

Como trabalha a partir da realidade do aluno?

Quais as dificuldades do ensino de História? Já trabalhou a história local?

Qual o papel do professor?

Qual sua forma metodológica?

Quais as dificuldades do ensino de História?

Qual o maior desafio da educação de Pedro do Rosário?

²⁰ Os questionários citados aqui serviram como base, nem todas foram realizadas a todos(as) entrevistados(as), pois algumas eram direcionadas especificamente aos docentes e outras aos demais funcionários representantes da educação. Portanto, elas serviram mais como um alicerce para as problemáticas as quais queríamos abordar no diálogo com esses profissionais.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS
SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, com exercício profissional de _____ (Professor(a), Gestor(a), Coordenador (a) dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, Coordenadora municipal de educação; concordo em conceder entrevista ao discente **THAYLLON MONTEIRO VELOSO**, do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (Campus de São Luís), para a **pesquisa de dissertação** intitulada: **A HISTÓRIA LOCAL EM USO**: um procedimento didático-metodológico para o ensino de História nos anos Finais do Fundamental no Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, em Pedro do Rosário – MA.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre

esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Pedro do Rosário, ____ / ____ / ____

Assinatura do entrevistado(a)

APÊNDICE E – PRODUTO: Caderno Temático HISTÓRIA LOCAL: considerações e uso para o Ensino de História de Pedro do Rosário



THAYLLON MONTEIRO VELÔSO

HISTÓRIA LOCAL: considerações e uso para o Ensino de História de Pedro do Rosário

CADERNO TEMÁTICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

**SÃO LUÍS
2024**



FICHA TÉCNICA

Ficha Técnica

Organização: Thayllon Monteiro Veloso e Fernanda Rodrigues Galve

Redação: Thayllon Monteiro Veloso

Revisão textual: Dra. Fernanda Rodrigues Galve

Ilustração/Capa: Thayllon Monteiro Veloso

Coordenação Do Programa De Pós-Graduação Em Gestão De Ensino Da Educação Básica

(Ppgeeb): Prof. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano.



Licença do produto educacional (CC BY-NC-ND)

APRESENTAÇÃO

Caros docentes,

Este Caderno Temático¹, em forma de conteúdos e atividades acerca da História Local de Pedro do Rosário, foi desenvolvido com intuito de auxiliar de forma didático-pedagógica e histórica os professores do Ensino Fundamental Anos Finais, sobretudo os de História, mas também pode ser utilizado pelos demais professores, uma vez que propusemos uma interdisciplinaridade com Português, Geografia e Artes. Com isso, há também a possibilidade de os professores trabalharem em sala de aula o material e adaptando para sua respectiva realidade de docente com os seus discentes.

Nesse aspecto, as ideias aqui propostas, de tratar do ensino-aprendizagem de História, têm uma dupla função. Da História Local seja como método de ensino seja como conteúdo curricular. Assim, trabalhar o ensino de História a partir da realidade do aluno, e de tratar da História Local de Pedro do Rosário para os alunos, uma vez que há uma lacuna no currículo tanto estadual quanto municipal de trabalhos que tratem dessas questões. Além disso, uma outra problemática é que justamente os alunos encerram o Fundamental sem compreender e conhecer direito a sua respectiva História e muito menos conseguem correlacionar a História Local com a escolar curricular.

Sendo assim, tratamos de desenvolver este produto a partir de aspectos teóricos e metodológicos no que diz respeito à História Local enquanto conceitos e métodos em sala de aula, que incluem também a interdisciplinaridade, o ensino de História Local, a História Oral; trabalhamos também a própria História de Pedro do Rosário nos aspectos de sua ocupação e formação social, econômica, ambiental e cultural; e, por último, tratamos do processo de avaliação dos discentes.

Desde já agradeço a todos que me ajudaram a desenvolver este produto que foi resultado da minha dissertação de mestrado. Espero que este trabalho ajude aos meus colegas professores a desenvolverem a Educação Histórica com base na realidade dos discentes.

Gentilmente,

Thayllon Monteiro Velôso.

¹ Este Produto Educacional teve como uma das principais inspirações, no seu respectivo formato, o Caderno Temático de SILVA, Simone Carneiro da. **De Lagoa das Conchas a Santa Rita do Trivelato: Memórias, Narrativas e Ensino de História Local**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa de Pedro do Rosário	21
Imagem 2 – Criação de gado bovino e búfalo em um cercado.....	28
Imagem 3 – Queimadas causadas pela ação humana, uma em um cercado e outra na beira da estrada, causando problemas ambientais e na saúde da população devido à fumaça	29
Imagem 4 – Foto de um açude.....	29
Imagem 5 – Tambores da boiada, realizados no povoado Alto Bonito Pedro do Rosário	31
Imagem 6 – Os Brincantes (matraqueiros) e os cazumbas da boiada do Alto Bonito Pedro do Rosário.....	31
Imagem 7 – Festejo de Santa Teresa, realizado todos os anos no povoado Santa Teresa- Pedro Do Rosário, na segunda e terceira semana do mês de outubro	32
Imagem 8 – Tradicional cavalgada de Pedro do Rosário em comemoração ao aniversário da cidade	32
Imagem 9 – Laço de gado, prática comum entre os vaqueiros e amantes da cultura de laço com corda	33
Imagem 10 – Igreja da Assembleia de Deus localizada no centro da cidade de Pedro do Rosário, uma das mais antigas da cidade	33
Imagem 11 – Monumento de Pedro do Rosário construído em 2004 e revitalizado em 2022	34
Imagem 12 – Localização do monumento da cidade de Pedro do Rosário, na Avenida Pedro Cunha Mendes	35

Sumário

1	IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	6
2	PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL.....	7
3	CONCEITOS A SEREM TRABALHADOS	9
4	OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS	9
5	TRABALHANDO A INTERDISCIPLINARIDADE	11
6	APROFUNDAMENTO TEÓRICO	13
7	HISTÓRIA ORAL	18
8	HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA CIDADE DE PEDRO DO ROSÁRIO E SEU PROCESSO DE OCUPAÇÃO E COLONIZAÇÃO	21
9	PEDRO DO ROSÁRIO NA NARRATIVA DE UM MORADOR	25
10	OS ASPECTOS ECONÔMICOS E CULTURAIS DE PEDRO DO ROSÁRIO	27
11	OS ASPECTOS CULTURAIS DA CIDADE DE PEDRO DO ROSÁRIO	29
12	AS ATIVIDADES	35
13	AVALIAÇÃO	37
14	REFERÊNCIAS	38

1 IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Caderno Temático sobre a história local de Pedro do Rosário	
Autor: Thayllon Monteiro Veloso	
Disciplina/Área:	História
Destino do material	Escolas da Rede Municipal de Ensino
Município da escola:	Pedro do Rosário
Professor Orientador:	Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve
Instituição de Ensino Superior:	Universidade Federal Do Maranhão
Resumo:	Este caderno temático tem como proposta desenvolver algumas conceituações, como ensino-aprendizagem de História Local, Oralidade, Identidade, Memória, propondo aos docentes exercícios em forma de questões para os alunos. Concebemos o ensino de História Local como processo metodológico/conteudista para uma aprendizagem mais voltada para a realidade do aluno, o que não exclui a História Nacional ou mais Global, pelo contrário. Buscamos tratar dessa realidade dos educandos e mostrar que suas respectivas histórias e seus lugares estão inseridos dentro de outras histórias e interação com outros lugares e temporalidades. Com isto, compactuamos com a ideia dos discentes enquanto agentes ativos do processo do ensino-aprendizagem, por meio de suas respectivas vivências e contato com as organizações e demais grupos sociais. Visamos, portanto, o trabalho do professor como agente intermediário e facilitador do processo de aprendizagem do aluno, para que os alunos conheçam suas respectivas histórias e suas conexões com outras histórias e, assim, desenvolvam a consciência histórica, a identidade social e o respeito às diferentes identidades sociais dos sujeitos que formam e moram no mesmo lugar ou em outros locais.
Palavras-chave:	Ensino de História, História Local, Oralidade, Didática, Currículo.
Formato do Material Didático:	Caderno Temático.
Público:	6º Ano
Aulas previstas:	04

2 PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

Este produto didático foi desenvolvido a partir de uma proposta do Mestrado **Profissional** em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB, que, além do trabalho de dissertação, previa o desenvolvimento de materiais didáticos (produtos) de apoio aos professores de História, nas escolas do Ensino Fundamental Anos Finais.

O Caderno Temático é direcionado aos professores do 6º ano Ensino Fundamental, tendo como objetivo desenvolver a História Local em sala de aula, observando o currículo de História, que é o documento que determina os conteúdos e formas de ensino do componente curricular, a fim de proporcionar possibilidades para que os professores de história realizem processos educativos em sala de aula gerando oportunidades de aprendizagem significativa, valorizando a cooperação dos alunos como construtores do conhecimento histórico, a partir de sua experiência vivida com diferentes círculos sociais, e ter o compromisso de respeitar os demais e as diferentes formas de organização social, as identidades criadas pelos diferentes grupos que vivem em Pedro do Rosário.

É enfatizada a importância do material proposto para implementação em sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, cujas atividades são planejadas e desenvolvidas em colaboração entre as disciplinas de Arte e Geografia, em coordenação com o professor de História. Apresentaremos os conceitos em 03 aulas, divididas em quatro módulos, compostos por textos, sugestões de atividades e música, com os seguintes itens:

O ensino de História – nesta parte, trataremos a História como componente curricular, tendo como finalidade o desenvolvimento dos educandos como sujeitos reflexivos, críticos e ativos no processo de educação; compreendemos que a História é construída por todos os indivíduos sociais, sendo desenvolvida por meio das evidências deixadas pelos diferentes indivíduos e/ou sociedades (Maranhão, 2019).

História Oral – compreendemos como método que se baseia em técnicas das entrevistas com foco nos diferentes sujeitos na História, que retratam em suas falas os diferentes modos de vivência do respectivo lugar, as

organizações e instituições, além dos diferentes acontecimentos históricos do lugar (Silva, 2012).

Memória e Identidade – Ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados em relação ao ensino-aprendizagem de História, uma vez que possuem um vínculo, pois é por meio dessas concepções que os educandos- alunos desenvolvem a suas respectivas consciências históricas (a compreensão dos sujeitos no processo histórico e nas experiências humanas) ; a memória, que é entendida como uma propriedade de conservação dos fatos e elementos informacionais (Le Goff, 1996), passada entre as gerações por meio das mais diversas formas de transmissão de saber e cultura, como arte, as canções, as danças, os contos, o que se torna memória histórica, consequentemente, essa memória histórica influencia diretamente na construção e desenvolvimento da identidade, devido ao fato de que consolidam-se os elementos substanciais dos diferentes e múltiplos aspectos socio-históricos do local, o que gera as identidades (Candau, 2011).

História Local – último módulo deste caderno, em que escolhemos abordar a história da cidade de Pedro do Rosário no contexto de ocupação e organização geosocial, que deixou de pertencer a Pinheiro em 1994 e se tornou município em 1997.

3 CONCEITOS A SEREM TRABALHADOS

	História	História Local; Fontes Históricas; Tempo Histórico; Identidades; Emancipação; Sujeitos históricos; Migração	
--	-----------------	---	--

4 OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

	História	Desenvolver o Ensino de História Local por meio das diferentes fontes como memória, oralidade e documentos oficiais; Refletir os conceitos de Consciência Histórica, Memória e Identidade em sala de aula; Compreender como a mudança de indivíduos e grupos sociais nas temporalidades e espaços desenvolve diferentes sentidos históricos evidenciando as distinções e compatibilidades nesses decursos; Analisar como os educandos, a partir de suas respectivas consciências históricas em desenvolvimento, observam e analisam o seus respectivos espaços e temporalidades, atentando às relações políticas, econômicas e socioculturais.	
--	-----------------	---	--

	HABILIDADES:	(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 quilombolas, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas e realizadas por outras culturas ao longo do tempo. (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços Quais atividades produtivas eram desenvolvidas nessa região e como se modificaram ao longo do tempo. Quais os meios de transporte e como se dava a comunicação entre sua cidade, cidades próximas e como isso acontece nos dias de hoje, assim como outros aspectos culturais, espaciais, ambientais e sociais que o professor queira abordar.	
--	--------------	---	--

5 TRABALHANDO A INTERDISCIPLINARIDADE

	Geografia Objetivo	Compreender as relações entre as diferentes localidades, identificando as diferenças e semelhanças nos formatos como os sujeitos sociais alteram os espaços geosociais por meio das interações sociais.	
	HABILIDADE	(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. Quais os hábitos alimentares da região e suas transformações ao longo dos anos.	
	Português Objetivo:	Desenvolver a oralidade pública e o intercâmbio conversacional em aula.	
	HABILIDADE:	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	

	Artes Objetivo: Habilidades:	Trabalhar com as expressões artísticas, sobretudo desenhos, do Patrimônio cultural e histórico local. (EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	
--	--	---	--

6 APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Compreendemos a História Local como um estudo histórico dos espaços imediatos e recortado em uma escala menor; sendo um recorte historiográfico no espaço que delimita um território, seja por aspectos geográficos ou socioculturais para compreensão histórica dessa lugar (Barros, 2013). Com isto, cabe ao estudioso recortar o lugar que será o seu respectivo campo de análise a partir de critérios que são utilizados para esse recorte e delimitação, mas sempre atento aos fatores externos, uma vez que o local é composto por diversos aspectos econômicos, políticos, sociais, ambientais, culturais e históricos, os quais relacionam-se com outros locais. Ou seja, a realidade do local, ainda que delimitada pelo professor, está interligada com a realidade de outros lugares e deve ser levada em conta (Schmidt; Caianelli, 2004, p. 112). A exemplo, a realidade de Pedro do Rosário, que tem sérios problemas de desigualdade social, não está fora do contexto da realidade da baixada maranhense, uma das regiões mais pobres do estado, e este, por sinal, um dos mais pobres da Federação (IBGE, 2022). Outro exemplo, a produção pecuária e/ou agrícola de subsistência, que é uma das bases econômicas de Pedro do Rosário, devido à Baixada Maranhense ter o favorecimento ambiental das planícies fluviais (conjunto de áreas banhadas por rios e que formam os campos), possibilitou a produção de alimentos e criação de gado, que historicamente foi se desenvolvendo e se expandindo pela Baixada (IBGE, 2022).

Trazendo para a sala de aula, o ensino de História Local dialoga nos Anos Finais, ainda que de forma indireta, com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019). Em ambos, os documentos oficiais tratam do ensinar a História envolvendo as questões globais, nacionais e locais do aluno nas diferentes temporalidades da História. Entretanto, como a BNCC (Brasil, 2019) quer desenvolver as competências e habilidades dos educandos, os níveis de complexidade vão aumentando a partir das diferentes temáticas. Neste caso, nos Anos Iniciais (do Primeiro ao Quinto ano) há o foco nas temáticas que estão diretamente próximas dos alunos. No Primeiro e Segundo ano: trata-se de diferenciar o EU, O OUTRO E OS NÓS; ou seja, aborda a família, os contatos mais próximos dos sujeitos, fazendo com que percebam a si mesmos e os espaços à sua volta; No terceiro e quarto ano: para além de tratar a partir

da realidade do aluno, ressalta as diversas realidades dos espaços e temporalidades, como vida na cidade, no campo, a vida privada e pública; além disso, tratam-se das circulações humanas nos mais diferentes espaços; e, por último, já no quinto ano, são abordadas

as variedades das culturas e sociedades, além de suas organizações sociais, sendo abordada acerca da cidadania, para que assim possa ser compreendido pelo aluno que ele tem direitos conquistados e deveres a serem cumpridos, incluindo o respeito às diferenças (Brasil, 2017).

Já nos Anos Finais, foco principal deste produto, os documentos oficiais que tratam do currículo (Brasil, 2017; Maranhão, 2019) não abordam com tanta ênfase o ensino de História Local; ao analisarmos tais documentos, constatamos que, nessa perspectiva, os alunos estão no processo de conhecimento histórico gradual. De acordo com a BNCC (Brasil, 2019), as temáticas estão organizadas da seguinte forma na etapa II do Fundamental: No Sexto Ano, trata-se de desenvolver o ensino de História a partir da análise da própria História e suas múltiplas fontes, assim, faz-se uma síntese do que já se aprendeu nas séries anteriores, como o conceito de história, os vestígios históricos, o surgimento dos humanos, os deslocamentos humanos, as primeiras sociedades, a Antiguidade, a Idade Medieval; parte da sociedade asiática (Índia e China) e africana (Egito, Mali, Songai). O DCTMA (Maranhão, 2019, p. 50) estabelece os objetos de conhecimento relacionados ao Maranhão da seguinte forma: “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico com enfoque no Maranhão; As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização e as mais recentes descobertas arqueológicas que apontam para a origem da humanidade – sítios arqueológicos do Maranhão”.

No Sétimo, são tratadas as relações entre os continentes europeus, da América e africano e seus desdobramentos para a formação do mundo moderno, envolvendo as questões sociopolíticas, culturais, econômicas, colonização, diáspora forçada, Reformas Religiosas, tratando das temporalidades do séc. XV até o XVII; são temáticas que estão vinculadas às questões dos alunos, como a formação do Brasil, a escravização. O próprio Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019, p. 452-453) correlaciona as temáticas da BNCC aos seguintes objetos de conhecimento da História do Maranhão:

“Franceses e portugueses na disputa pelo Maranhão; “A escravização de

indígenas e africanos no Maranhão e sua relação com a produção para o mercado interno e externo; “Período Pombalino e a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão”.

No Oitavo Ano, é abordada a temática que diz respeito ao século XIX e à formação das sociedades contemporâneas ocidentais, tratando do processo de emancipação das colônias nas Américas, sobretudo o Brasil; as formações das ideologias nacionalistas, imperialistas e os conflitos ideológicos. O DCTMA (Maranhão, 2019, p. 453-454) correlaciona a história do Maranhão aos seguinte objetos de conhecimento: “A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil; O conflito dos Balaios no Maranhão; A crise agroexportadora do Maranhão”.

No 9º Ano, as temáticas do ensino de História são as questões do início da formação do Brasil República até a atualidade; a História do mundo nos séculos XX e XXI, incluindo as Guerras Mundiais, a Revolução Russa, as ideologias totalitárias e autoritárias e os Estados Nazifascistas, política ideológica de extermínio em massa de minorias (judeus, ciganos, deficientes); Direitos Humanos e as identidades sociais, em suma, tratando da História mais recente do Mundo e especificamente do Brasil. Com isto, o DCTMA (Maranhão, 2019 p. 456-457) pontua: “A adesão do Maranhão à República e a formação dos grupos oligárquicos; Oligarquia Vitorinista no Maranhão. A crise da indústria manufatureira do Maranhão; A Oligarquia Sarney. Projeto Grande Carajás e expansão agrícola no Sul do Maranhão”.

Assim, observamos que o ensino de História dos Anos Finais é bem mais complexo e abrangente, mas que não desconsidera a importância de tratar do lugar dos alunos, uma vez que o próprio documento curricular maranhense tenta focalizar nas questões nacionais e regional, mas deixa a desejar no que diz respeito aos procedimentos de como conciliar essa História mais macro com a realidade local dos educandos, tendo em vista que a própria história do Maranhão é diversificada e vasta.

Na grade de conteúdos do próprio município de Pedro do Rosário, não há uma obrigatoriedade no que diz respeito ao ensino de História Local para os Anos Finais. Houve alguns projetos referentes ao ensino da Geografia e História Local durante o mês de comemoração do dia da emancipação do município, que ocorre no dia 10 de novembro.

Além disso, há também a dificuldade de materiais voltados para o ensino de História Local, até mesmo para as séries iniciais, que obrigatoriamente devem

trabalhar o contexto do lugar dos educandos. Esse fato dificulta o trabalho dos discentes que querem tratar dessa temática tão importante para o ensino, mas devido a essas dificuldades e desafios acabam não trabalhando as localidades e partem diretamente para o livro didático.

Consequentemente, atribuímos importância a essa temática e metodologia, no caso do ensino de História Local, pois relaciona-se aos espaços dos educandos, possibilitando a cognição das cercanias dos alunos a partir da identificação do passado representado nos múltiplos elementos socio-histórico e cultural do local (Cainelli, 2010).

No sentido mais amplo, compreendemos que o ensino de História possibilita um saber variável, que se desenvolve numa construção e reconstrução das narrativas históricas, por meio das variadas fontes deixadas pelos humanos nos mais diferentes espaços e temporalidades.

Nesse aspecto, torna-se importante a História Local enquanto conteúdo e metodologia de ensino para educação básica em geral – e nesta obra, para os Anos Finais do Fundamental –, justamente por possibilitar aos educandos deixarem de ser observadores passivos da história para se verem enquanto sujeitos históricos que possuem uma identidade, e veem seus respectivos lugares de forma reflexiva e consciente, como locais de histórias que cruzam com outros lugares e formam novas histórias, analisando e problematizando essas histórias contadas em sala de aula e relacionando com suas respectivas histórias individuais e locais.

Buscamos, assim, ampliar os lugares que o ensino de História aborda. Ou seja, podemos e devemos tratar do Egito, Grécia e Roma, mas também podemos tratar do Maranhão, Baixada Maranhense e Pedro do Rosário e relacionar essas histórias, abrindo um leque de conhecimento histórico por meio da História Geral, Nacional, Regional e Local. Ensinando sobre os grandes personagens históricos, mas também sobre os personagens comuns, que estão no nosso dia a dia, que também fazem parte da História.

Desse modo, torna-se possível também trabalharmos as identidades que são contruídas nos processos de formação sociocultural de cada local, que possui suas respectivas características social, econômica, cultural, o que garante uma identidade desse lugar, resultando em novos olhares sobre a história ensinada além do livro didático, conduzindo os educandos e demais sujeitos desses locais como protagonistas da História e que pode ser abordada em sala de aula junto com a história proposta pelo currículo oficial (Silva, 2020).

Dessa forma, a partir dessa perspectiva de ensino de História Local, os discentes são incentivados a conhecer acerca do município de Pedro do Rosário.

7 HISTÓRIA ORAL

A História Oral, enquanto técnica de pesquisa e ensino escolar, destaca-se por utilizar as entrevistas como objetivo de indagar, perceber e estabelecer os distintos sujeitos históricos, sobretudo os que ficaram por muito tempo à margem da História ensinada em sala de aula, como as crianças, os trabalhadores braçais, as mulheres, os negros, os pobres, entre outras classes menos favorecidas e que são suprimidos dos aglomerados econômicos e sociopolíticos e dos currículos ensinados (Ferreira, 2012).

De acordo com Ferreira e Franco (2009), a História Oral torna-se uma importante ferramenta de interferência sociocultural, tendo uma das principais finalidades o resgate de percursos dos sujeitos históricos excluídos e marginalizados e/ou para assinalar e resgatar memórias individuais e coletivas de sujeitos, comunidades e povos que passaram por comoções e/ou tragédias como conflitos, hecatombe, desastres, crises de saúde, políticas, sociais, ambientais. Em ambos os casos, a oralidade nos serve para (re)construirmos e descrevermos as identidades e memórias desses sujeitos e povos, narrando e valorizando-as.

Com isto, torna-se um importante meio metodológico didático de produção de vestígios históricos que vão além dos aspectos escritos documentados ou bens materiais, uma vez que a oralidade possibilita oferecer uma ampla base de referências e relatos de determinados lugares sem tantos registros escritos; além de possibilitar novas narrativas históricas que vão além das produzidas oficialmente e transmitidas em sala de aula, tornando-se uma diferente e rica fonte histórica.

Entretanto, não podemos tomar como exclusiva e única verdade histórica os relatos orais; é necessários que nós, historiadores e professores, tomemos o olhar crítico sobre os relatos apresentados, confrontando com outros relatos e até com outras fontes caso tenhamos, e problematizar tais narrativas, para não cairmos nos erros do romantismo (romantizar as falas dos oradores) ou até mesmo do anacronismo (queremos atribuir sentimentos, atitudes, ideias e perspectivas de uma época em outra). Há também o fator

da subjetividade dos sujeitos entrevistados, os quais estão carregados de elementos econômicos, religiosos, políticos, socioculturais, o que pode influenciar nos relatos descritos.

Nesse caso, buscamos com a História Oral não a verdade absoluta dos lugares, grupos sociais ou da sociedade, mas, sim, os relatos que se constroem em torno desses ambientes ou desses grupos sociais, e assim, pensar de que forma e por que existe tal ou tais narrativas acerca de determinado fato ou lugar, e como ela foi sendo construída, além de buscarmos uma maior lisura e objetividade das produções orais. Nesse sentido, os meios para se obter tais fins consistem nas elaborações de estudos, de formulários de roteiros de pesquisas e entrevistas, para que possamos coordenar os testemunhos, analisando e comparando com outros dados e fontes, a fim de que possamos obter os devidos indícios de alguma veracidade e separarmos das incertezas, das narrativas distorcidas e informes. Com isto, não descartamos a subjetividade, mas, sim, incluímos formas para examiná-la e contê-la (Ferreira; Franco, 2009).

Há outro importante dilema a ser tratado aqui no que diz respeito ao uso da História Oral, que está relacionado com o contato com as testemunhas que experienciaram de forma direta ou indireta os fatos descritos, além do estabelecimento de uma relação entre o entrevistador e o entrevistado.

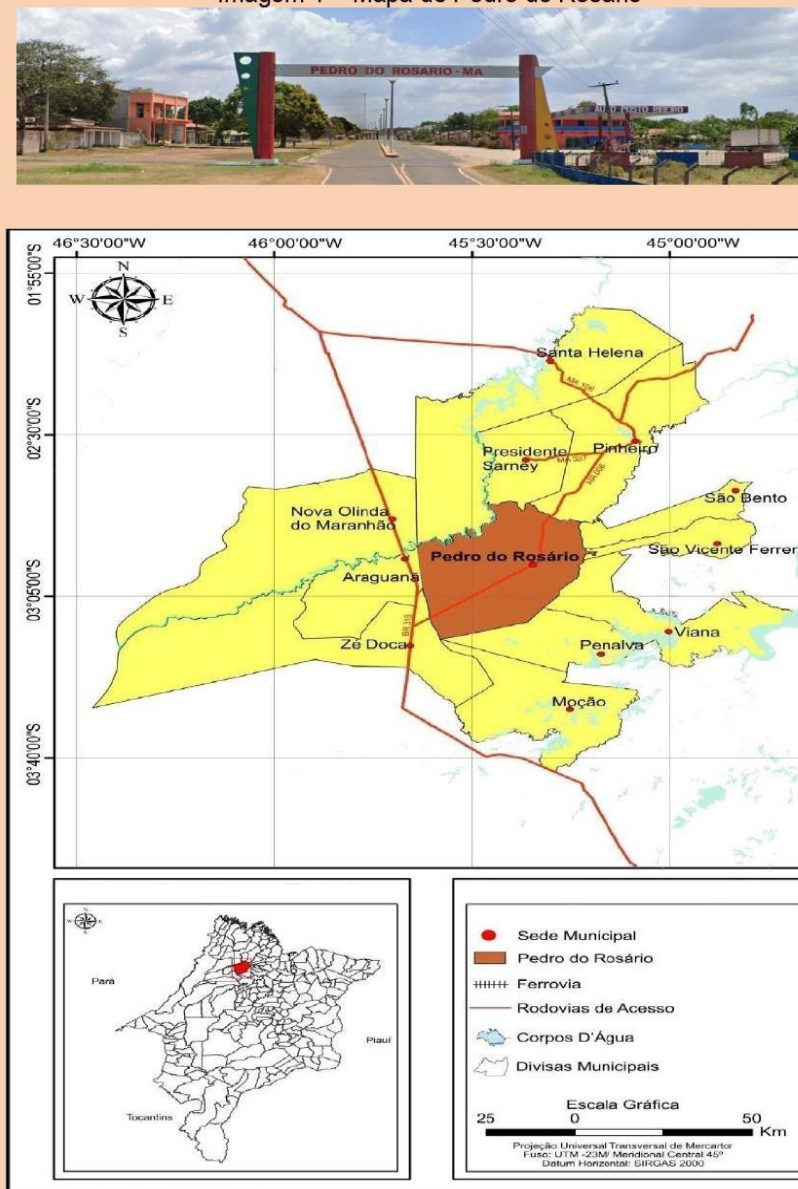
Ao tratar de História Oral em uma comunidade ou mesmo em sala de aula, com os alunos, nós professores devemos tratar de observarmos as memórias que estão sendo expostas. Consequentemente, ao relembrar de coisas do passado, possibilita o afloramento de sensações nostálgicas de alegria ou tristeza, com as quais o depoente pode apoiar ou não determinada situação ou conflito que ocorreu no lugar. Dessa forma, cabe ao professor em sala de aula se atentar para não tomar uma posição que atinja de forma afrontosa ou eticamente as memórias ou a narrativa dos entrevistados, caso sejam os alunos ou a comunidade em que eles estejam inseridos. É possível estabelecer alguma crítica ou problematização acerca do que está sendo tratado na entrevista, mas que seja de uma forma que respeite o pensar diferente

(Amado; Ferreira, 2006).

Em suma, a História Oral enquanto ferramenta para o ensino-aprendizagem serve tanto para a pesquisa fora de sala de aula, para buscar mais acerca dos lugares onde esses discentes se encontram e convivem, quanto em sala de aula com os próprios educandos, para que eles mesmos sejam os entrevistados e possam compartilhar de suas narrativas que vivenciaram ou que ouviram dos seus familiares, amigos ou pessoas mais experientes no que concerne aos seus respectivos locais e assim comungar de suas historicidades e se verem enquanto sujeitos históricos.

8 HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA CIDADE DE PEDRO DO ROSÁRIO E SEU PROCESSO DE OCUPAÇÃO E COLONIZAÇÃO

Imagem 1 – Mapa de Pedro do Rosário



Pedro do Rosário está localizado na microrregião da baixada maranhense, região que foi uma das primeiras a serem colonizadas pelos portugueses devido à sua proximidade com o litoral maranhense e terra fértil para o plantio e criação de gado.

A colonização e ocupação do espaço se deu em dois momentos: um mais distante no século XVII, com auxílio da coroa portuguesa, que a constituiu como capitania de Cumã e Tapuitapera (atual território da baixada maranhense); no século XIX, um importante território da baixada foi elevado à categoria de vila, conhecido como Viana e dela outras vilas se constituíram, como Penalva e Monção; possibilitando a elevação de várias outras vilas à categoria de município no século XX, assim como a região de Pinheiro, que foi desmembrada de Alcântara no XIX. O desenvolvimento dessa região foi possibilitado graças à produção de algodão e cana-de-açúcar, destinadas à exportação, além da produção para subsistência de arroz, farinha, azeite (Lafontaine, 2011).

Embora, novos estudos arqueológicos aponte para organização humana, como as estearias, datadas desde entre 770/1040 dc; ou seja, anterior a época da chegada dos europeus. O que possibilita novas perspectivas sobre essa região, de que não foram os europeus os primeiros a desenvolver tal território, mas que já havia toda uma estrutura cultural humana e que precisa ser estudada e valorizada (Navarro 2018).

Observamos que, no final do XIX, a crise no sistema de agroexportação influencia fortemente na queda da produção de cana-de-açúcar e algodão, além do fim do sistema escravocrata no Brasil, em 1888. Desencadeou-se na baixada maranhense a organização de um território formado por escravizados libertos, e descendentes de ex-escravizados, que assentam-se nas fazendas antigas e nos quilombos, além de alguns negros receberem doações de lotes dos seus antigos senhores, terras essas que ficaram conhecidas como terra de pretos (Farias Filho, 2011; Pereira, 2012).

Ademais, no início do século XX, a criação de animais, devido às boas condições de produção de pasto e às bacias hidrográficas – com destaque para o gado e depois para o búfalo (trazido da região do Pará) – se consolidou como uma das principais bases econômicas da região e também desenvolveu vários grupos habitacionais.

Um segundo momento de colonização e povoamento foi mais recente,

na década de 1960, quando foi instaurada pelo governo federal e estadual uma política de povoamento da região da Amazônia Legal, que corresponde à parte do norte maranhense, sobretudo a região da baixada maranhense.

Tal política se deu a partir do processo de imigração, grupos de indivíduos vindos de outros estados (principalmente Piauí e Ceará), devido às questões de seca no extremo nordeste, crise da borracha no Amazonas e excesso de mão de obra com pouca oferta de trabalho em outros lugares. Nesse contexto, a população também foi se constituindo desses outros povos que vinham chegando de diferentes lugares, sobretudo de outras partes do Nordeste (Farias Filho, 2011). Uma outra ação dessa política de povoamento e colonização foram as construções de estradas que possibilitavam melhorias no escoamento da produção à economia de mercado, interligando áreas mais distantes; no caso da baixada maranhense, destacamos a MA 006, que ligava Viana a Pinheiro (passando pelo Povoado Bela Vista, atual Pedro Do Rosário); e BR 316, que liga o Pará ao Maranhão e passando pela baixada maranhense. A partir desses processos de construções de estrada, pequenos povoados foram se organizando aos arredores dessas rodovias (Pereira, 2017).

Nesses aspectos, de migração, construção de estradas e incentivo para ocupação de território, com uma política de assentamento, numa tentativa de solucionar os problemas agrários do Nordeste (a seca, a fome, a desigualdade socioeconômica) por meio da colonização de áreas adequadas para o desenvolvimento da agropecuária, o Maranhão estava inserido nessa ação. Consequentemente, tais processos resultaram em uma (re)organização do território da baixada maranhense.

Nesse contexto, Pedro do Rosário foi se desenvolvendo entre os mais diversos povoados que foram surgindo nas beiras da Ma 006, com pessoas vindas de outras localidades da baixada, como Penalva, Pinheiro, Viana, Ze Doca, para ter um lugar para criação de animais ou desenvolver uma agricultura de subsistência; com isso, o lugar tornou-se palco de disputas entre a cidade de Pinheiro e Viana, por estar no limite territorial entre ambos os municípios. Não só pela

questão de garantir sobre seus domínios uma significativa área territorial, mas pela questão dos possíveis votos da população que residia nesse lugar.

Ao longo do processo de formação do lugarejo até o status de cidade, o local teve vários nomes: Campinima, por estar às margens do rio que tinha esse nome; Bela Vista, pelas belezas naturais (dos campos) locais; Bandeirantes, uma referência à construtora que fez a estrada MA 006, ligando o local a vários outros lugares, como Pinheiro, Viana, Ze Doca; e quando se tornou cidade, denominaram-na como Pedro do Rosário, referência ao marido da primeira prefeita da cidade. Pedro Cunha Mendes era esposo de Maria do Rosário Aroucha Serrão; um casal de comerciantes influente na localidade; chamavam-no de Pedro do Rosário em referência à sua respectiva esposa, Maria do Rosário Aroucha Cunha, uma das responsáveis pela elevação do local à categoria de cidade.

9 Pedro do Rosário na narrativa de um morador

Pouca coisa há documentada sobre a história de Pedro do Rosário, e as fontes encontradas são provenientes das entrevistas orais. Abaixo, compartilhamos uma entrevista com um dos antigos moradores.

Parte da MA 006, que passa pelo centro da cidade de Pedro do Rosário, era antigamente um caminho que começava na cidade de Viana. João Teixeira, morador de Viana, desejando encontrar um lugar para se estabelecer com alguns gados que possuía, viajou pelos caminhos de Viana até encontrar um lugar aprazível, se agradando num pequeno morro onde resolveu se instalar. E, pela paisagem que dali se observava, chamou o local de Bela Vista. Depois de instalado, levou seu genro e um filho, que construíram suas casas e ali se instalando com suas famílias. Nas imediações, havia um povoado denominado Capim, no qual morava o Sr. Silvestre, e no lugarejo Anta, seu compadre Pedro Cunha, dono de uma pequena barraca, e que se dedicou também a comprar amêndoa de babaçu.

Como o antigo caminho de Viana estava sendo transformado em uma estrada até Pinheiro (atual MA 006), Pedro resolveu mudar-se para a margem da estrada, convidando o seu compadre Silvestre para escolher um lugar. Quando chegaram a um ponto que lhe interessou, Silvestre observou que aquele lugar deveria ter sido escolhido por outra pessoa, pois tinha marcas feitas com folha de palmeira de babaçu.

Deduziram que o local deveria ter sido demarcado por José Maria, que morava nas imediações e que confirmou o feito. Os dois combinaram então em se estabelecer ali, ficando Pedro Cunha com uma linha na qual construiu sua casa. Ao demarcar a área, Pedro Cunha disse ao seu compadre: “aqui construirei uma cidade”. Com o comércio ali instalado, as pessoas, ao se referirem ao local, diziam: “lá na casa de Pedro da Rosário” (Rosário era esposa de Pedro), ficando assim conhecido. Para atrair moradores, Pedro resolveu abrir um cabaré, indo até Viana, de onde trouxe oito mulheres. O cabaré começou a atrair pessoas

de muito longe fazendo crescer o povoado. Após dois anos, já existiam muitas casas, então, Pedro (de Rosário) resolveu desativar o cabaré e contratou um agrimensor para delimitar a área da “sua cidade”. O povoado Pedro do Rosário era disputado pelas prefeituras de Viana e Pinheiro. Infelizmente, Pedro não viu concretizado seu sonho, pois faleceu antes da emancipação do povoado.

Como prefeito de Pinheiro, amigo de Pedro, para homenagear o amigo já falecido, mandou construir no povoado um colégio em consideração a ele. O prefeito de Viana mandou construir o mercado, um pequeno posto de saúde e um poço para abastecer a cidade. Para cuidar das almas do local, foi morar ali um padre italiano que construiu uma igreja. Como resultado do desenvolvimento do povoado houve a sua emancipação, desmembrando-se do município de Pinheiro por meio da Lei nº 6.190, de 10 de novembro de 1994. Quanto ao nome Pedro do Rosário para o novo município, foi escolhido pelos próprios moradores em homenagem ao seu fundador, cuja esposa Maria do Rosário foi a primeira prefeita exercendo dois mandatos. O segundo prefeito foi o seu filho adotivo Adailton Martins (Entrevista com Sr. Silvestre. Enciclopédia dos Municípios Maranhenses: microrregião geográfica da Baixada Maranhense Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. São Luís: IMESC, 2013).

10 Os aspectos econômicos e culturais de Pedro do Rosário

A cidade de Pedro do Rosário foi se desenvolvendo a partir da agricultura de subsistência, com o desenvolvimento da produção de arroz, milho, mandioca, macaxeira, feijão. Além do extrativismo vegetal, que garantia uma fonte de renda a partir da extração dos frutos da juçara, cupuaçu, bacuri, piqui, buriti, coco babaçu e madeira; extrativismo animal, pesca, caça, além do desenvolvimento da criação de gado bovino e bulbanino (bufalo), favorecido pelos campos e rios que cruzam o lugar. Pequenos núcleos familiares foram se organizando à beira da estrada que estava sendo construída, MA 006; logo, povoados foram sendo formados.

Com isso, podemos destacar dois elementos de mudanças nesse local. O primeiro diz respeito à própria paisagem, no sentido geográfico do termo, ou seja, da ação do homem sobre o espaço. Em Pedro do Rosário, muitas áreas tornaram-se grandes cercados para desenvolvimento da agricultura, além do desenvolvimento de açudes; o segundo é a consequência desenfreada do primeiro, havendo um intenso processo de desmatamento e queimadas causando, consequentemente, a degradação do solo, (um problema ambiental que persiste até os dias atuais). Esse fato gera uma perda ambiental, como baixa no cultivo agrícola, secas intensas no verão, enchentes durante os invernos rigorosos (Pereira, 2017), contribuindo ainda mais para o trágico processo de devastação ambiental e aquecimento global, além de causar danos à saúde da população devido às queimadas e contaminação dos rios.

Imagem 2 – Criação de gado bovino e búfalo em um cercado²



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

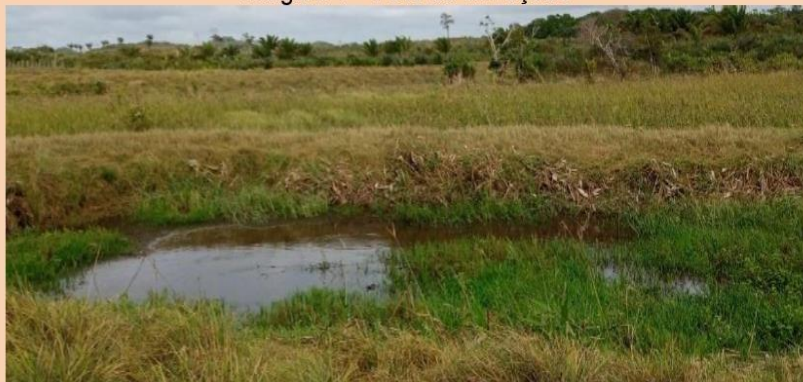
² Devido a um verão rigoroso, os animais sofrem com a escassez de pasto e água.

Imagem 3 – Queimadas causadas pela ação humana, uma em um cercado e outra na beira da estrada, causando problemas ambientais e na saúde da população devido à fumaça.



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 4 – Foto de um açude³



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

³ Os açudes têm duas funções importantes: ajudar na garantia de água para os animais durante o verão e garantir a pesca de subsistência.

11 Os aspectos culturais da cidade de Pedro do Rosário

A cidade de Pedro do Rosário está vinculada à própria história da baixada maranhense, pois possui elementos culturais típicos dessa região, como o bumba-meu-boi sotaque da baixada, que possui como peculiaridades os cazumba (ou cazumbá), que são os figurões de expressões animais e segundo a crença popular, são seres mágicos. Esse personagem do cazumbá é tão significativo para a cultura da baixada e, conseqüentemente, para a cultura de Pedro do Rosário que faz parte do personagem do Bumba-meu-boi sotaque da baixada, também denominada na localidade por boiadas; uma tradição que representa bem uma parte da baixada, sobretudo Pedro do Rosário, uma das poucas cidades que mantêm esse elemento cultural, uma vez que é comum a presença de idosos e pessoas mais novas, como jovens e crianças, nesse evento, passando as tradições de geração a geração. A boiada também está ligada aos elementos da terra, da cultura indígena e afro-brasileira, tendo em vista que ela possui vários personagens que se descartam, como a figura do cazumba ou cazumbá (como já falado). No Cazumba, existem as máscaras e as caretas (são as mais monstruosas). As brincadeiras envolvem ritmo de tambor, matraca e apito (que dá os comandos para os ritmos); são formadas por alguns anéis (círculo que vai do externo para o interno). No primeiro anel externo ficam os tambozeiros, os matraqueiros e o mandante (que dá os comandos com o apito); no segundo anel ficam os baiantes (as pessoas que dançam), além das índias; o terceiro anel é formado pelos cazumbas, e após, no anel do centro da roda, ficam o boi e o vaqueiro; os baiantes junto aos tambozeiros de fora. As índias formando o segundo anel, o cazumba o terceiro anel. Geralmente, começa ao anoitecer, e à meia-noite é encerrada e o povo vai rezar; logo, acontece a morte do boi. Por fim, ficam na brincadeira os tambozeiros, matraqueiros, os baiantes e os cazumbas. A dança acontece à noite toda. Há também os festejos dos mais diversos santos católicos, como o
--

festejo de São Pedro e São Benedito, de São Sebastião, o de São Raimundo, o de Nossa Senhora da Conceição, o de Santa Bárbara. Além das festas de São Raimundo Nonato, São Gonçalo, festa de São João, tambor de São Benedito, e festejo de Santa Teresa. Geralmente ocorre cada festejo em um ou mais de um povoado, uma vez que quase todos os povoados têm um santo ou santa padroeira. Todos os anos as comunidades fazem os respectivos festejos para os padroeiros(as).

Imagem 5 – Tambores da boiada, realizados no povoado Alto Bonito Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 6 – Os Brincantes (matraqueiros) e os cazumbas da boiada do Alto Bonito Pedro do Rosário



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 7 – Festejo de Santa Teresa, realizado todos os anos no povoado Santa Teresa- Pedro Do Rosário, na segunda e terceira semana do mês de outubro



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 8 – Tradicional cavalgada de Pedro do Rosário em comemoração ao aniversário da cidade⁴



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

⁴ Prática também muito comum entre parte dos moradores locais.

Imagem 9 – Laço de gado, prática comum entre os vaqueiros e amantes da cultura de laço com corda⁵



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 10 – Igreja da Assembleia de Deus localizada no centro da cidade de Pedro do Rosário, uma das mais antigas da cidade⁶



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

⁵ Tal prática consiste em laçar o animal nas linhas traçadas no chão de areia. Assim como no rodeio e na vaquejada, onde os animais são dominados pelo homem. Há toda uma problematização em torno dessas festividades, onde os defensores dizem ser algo cultura, e os contrários, principalmente os defensores dos direitos dos animais, argumentam que há diversos maus-tratos contra os animais (Oliveira, 2023).

⁶ Os evangélicos representam 12,68% da população de Pedro do Rosário, segundo o censo do IBGE-2010.

Um outro elemento que retrata bem socio-historicamente Pedro do Rosário é a estátua localizada no centro da avenida central, caracterizando-se como um importante e representativo patrimônio público da própria história da cidade, uma vez que ela é carregada de simbolismo histórico-cultural do local. Ela é composta pelas figuras do tropeiro/vaqueiro – umas das principais profissões do lugar – montado em um equino, um dos principais grupos de animais utilizados para serviço do campo, além dos 4 leões em volta, simbolizando o Leão da Tribo de Judá, Jesus Cristo, que protege as quatro entradas da cidade. Entretanto, uma parte da população ainda hoje tem suas ressalvas acerca do monumento, apesar de entender a importância histórico-cultural dele. Devido à localização na avenida principal, que também é uma rodovia, a MA 006, deveria ter as necessárias sinalizações de trânsito, mas não tem, tornando-se causa de possíveis acidentes. Entretanto, os que defendem a estátua nesse lugar argumentam que ela está numa posição histórica, pois foi onde Pedro do Rosário começou.

Imagem 11 – Monumento de Pedro do Rosário construído em 2004 e revitalizado em 2022



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Imagem 12 – Localização do monumento da cidade de Pedro do Rosário, na Avenida Pedro Cunha Mendes⁷



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

⁷ Diariamente, centenas de veículos circulam por essa avenida, não há sinalização e poucos obedecem às leis de trânsito, o que pode causar acidentes.

12 AS ATIVIDADES

	Entendemos a avaliação como um processo importante do ensino-aprendizagem em sala de aula, por isso, ela deve ser pensada de forma que os discentes e docentes sejam parte do processo como um todo. Pois, se em uma sala onde mais da metade dos educandos vai mal nas avaliações, isso significa que há alguma coisa de errado na aprendizagem dos alunos e no ensino de professor, seja na metodologia de ensinar ou mesmo de avaliar. Por isso, na proposta de avaliação aqui presente, tratamos de forma diagnóstica (na medida em que precisamos saber o que os discentes já sabem acerca do conteúdo ou temática ministrada), formativa (no sentido de desenvolvermos durante o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, observando a aprendizagem do aluno ao longo do ensino); e somativa (verificar o estágio em que o aluno chegou com o novo saber adquirido, se de fato conseguiu aprender). Nesse aspecto, é importante observarmos não apenas a habilidade dos discentes em memorizar determinada informação, como o ano do aniversário da cidade, ou então o nome de determinado sujeito histórico. Mas de processar esse conhecimento aprendido, ressignificá-lo e usá-lo em situações de suas próprias vidas, como argumentos em debates acerca dos problemas sociais, políticos, ambientais, culturais, econômicos. Ainda, propomos que os elementos qualitativos (como participação, atenção, argumentação, esforço do aluno) devem se sobrepor aos quantitativos (avaliar por meio numérico, quantas respostas o aluno acertou em um questionário, ou de conceitos). Claro que podemos usar das duas, mas devemos sempre observarmos as habilidades, dificuldades e limitações dos respectivos alunos para que não consideremos que um aluno aprendeu menos com parâmetros dos demais alunos que acertaram mais questões. Ressalvamos que as temáticas aqui apresentadas nesse produto didático são uma proposta de ensino-aprendizagem e como toda proposta, é passível de alterações e adequações à realidade em sala de aula de cada professor do Ensino Fundamental, em especial da	
--	---	--

	rede municipal de Pedro do Rosário. Com isso, os assuntos propostos nesta produção, como História Oral, História Local, a própria síntese histórica de Pedro do Rosário, são premissas para que os educadores de história e quiçá de outros componentes curriculares possam buscar novas formas de ensino-aprendizagem a partir da realidade dos discentes, possam trabalhar o lugar dos seus respectivos alunos, sua geografia, sua organização social, cultural, suas linguagens, suas artes e, principalmente, suas respectivas Histórias.	
--	--	--

13 AVALIAÇÃO

PROPOSTA DE ATIVIDADES

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- 1- Você conhece a história de Pedro do Rosário
- 2- Você já teve alguma aula que trate da História de Pedro do Rosário?
- 3- Como você gostaria que as aulas de História fossem?
- 4- Você acha importante estudar a história de sua cidade? Por que?

Questionários-

Aqui tratamos de propor questões que ajudem o aluno a compreender a importância da oralidade, das demais fontes históricas; a desenvolver a habilidade de descrever e narrar a história de sua localidade a partir do que foi debatido em sala de aula e a partir do que ele já sabe, ouvindo de outras pessoas fora do ambiente escolar, e assim perceber as transformações dos locais e suas respectivas historicidades ao longo do tempo, conforme requer a BNNC (Brasil, 2017); desenvolver sua respectiva consciência histórica e social, observando os problemas de suas localidades e sabendo identificá-los de forma crítica; e, por último, perceber se os discentes se identificam com a cultura ou tradições culturais de sua localidade.

- 1- Por que a oralidade é importante para nosso lugar?
- 2- Se tratando dos vestígios históricos (fontes) da História de Pedro do Rosário, quais podemos identificar?
- 3- A partir do que foi debatido em sala de aula, comente como Pedro do Rosário foi se desenvolvendo historicamente enquanto cidade.
- 4- A partir do que foi abordado em sala de aula e também no que você observa no seu dia a dia, quais os problemas da sua localidade na esfera econômica, social e ambiental?
- 5- Qual prática cultural local você se identifica? Por quê?

14 REFERÊNCIAS

- AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BARROS, J. D. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BITENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular(BNCC)**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC: SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.
- CAINELLI, M. R. O que se ensina e o que se aprende em História. *In*: Oliveira, M. M. D. (org.). **Coleção Explorando o ensino – História**. Brasília: MEC: SEB, 2010. p. 17-34.
- CONCEIÇÃO, M. V. S. da; MORERIRA, J. F.; FARIAS FILHO, M. S. O espaço natural da Baixada Maranhense. *In*: FARIAS FILHO, M. S. (org.). **O espaço geográfico da Baixada Maranhense**. São Luís: EDUFMA, 2013.
- FARIAS FILHO, M. S. **Caracterização e avaliação do cultivo de arroz em sistema de vazante na Baixada Maranhense**. 2006. Dissertação (Mestrado em Agroecologia) – Programa de Pós-Graduação em Agroecologia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2006.
- FERREIRA, M. de M. História oral: velhas questões, novos desafios. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- FERREIRA, M de M; FRANCO, R. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2009.
- FONSECA, S. G. O estudo da historiografia local e construção de identidades. *In*: FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Enciclopédia dos Municípios Maranhenses: microrregião geográfica da Baixada Maranhense**. São Luís: IMESC, 2013.

LAFONTAINE, T. C. Implicações ambientais e territoriais: socioeconomia da construção da MA 014 para a Microrregião da Baixada Maranhense. 201. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. LE GOFF, J. História e memória. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.br/images/implementacao/curriculos_e_stados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021. MARANHÃO. Pedro do Rosário, 2010. Disponível em: https://youtu.be/F4rc5xaZGHk. Acesso em: 1 maio 2023. NAVARRO, Alexandre Guida. Morando no meio dos rios e lagos: mapeamento e análise cerâmica de quatro estearias do Maranhão. Revista de Arqueologia, [S. L], v. 31, n. 1, p. 73-103, 2018. DOI: https://doi.org/10.24885/sab.v31i1.535. Acesso: 15.mar.2023 OLIVEIRA, S. R. de. O conflito do direito à cultura e o direito dos animais não-humanos na prática de rodeios. 2013. Monografia (Barachelado em Direito) – Faculdades Integradas de Caratinga, Caratinga, 2013. Disponível em: https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/900/1/Monografia%20Suellen%20Rodrigues%20de%20Oliveira%20.pdf Acesso em: 15 mar. 2023. PEREIRA, P. R. M. As transformações históricas e a dinâmica atual da paisagem do município de Pedro do Rosário, Baixada Maranhense. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017 SILVA, M. A. Nas trilhas do ensino de História: Teoria e prática. Belo Horizonte: Rona, 2012. SILVA, S. C. da. De Lagoa das Conchas a Santa Rita do Trivelato: Memórias, Narrativas e Ensino de História Local. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.	
--	--

ANEXO – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado Senhor: Prof RÔMULO CUNHA GOMES

Gestor Geral do Centro de Ensino Pedro Cunha Mendes

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **THAYLLON MONTEIRO VELOSO** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2022107580 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: **“A HISTÓRIA LOCAL EM USO: uma estratégia didático-metodológica para o Ensino de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na escola Pedro Cunha Mendes em Pedro do Rosário-MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização desta pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 13 de julho de 2023.

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora PPGEEB/UFMA
Matricula SIAPE 1352588