



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

SAMARA SILVA DOS SANTOS

**HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATE E
REPRESENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO
NACIONAL/TO**

Porto Nacional/TO
2021

SAMARA SILVA DOS SANTOS

**HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATE E
REPRESENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO
NACIONAL/TO**

Artigo foi avaliada(o) e apresentada (o) à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional, Curso de Licenciatura em História para obtenção do título de graduada e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dr^a. Regina Célia Padovan

Porto Nacional/TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237h Santos, Samara Silva dos .
História local no ensino de História: : debate e representação no município de Porto Nacional/TO . / Samara Silva dos Santos. – Porto Nacional, TO, 2021.
41 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de História, 2021.
Orientadora : Regina Célia Padovan
1. Ensino de História. 2. Ensino de História Local. 3. Educação. 4. Porto Nacional. I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

SAMARA SILVA DOS SANTOS

HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: DEBATE E REPRESENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL/TO

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional, Curso de Licenciatura em História para obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 19/04/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Regina Célia Padovan, Orientadora, UFT

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho, Avaliador, UFT

Prof. Dr. Vasni, de Almeida, Avaliador, UFT

Porto Nacional, 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, base da minha vida. Também agradeço imensamente aos meus pais e à minha família por acreditarem sempre em meu potencial, incentivarem meus estudos e se esforçarem ao máximo para que eu pudesse ficar em Porto Nacional e continuar os estudos, sem vocês nada disso seria possível.

Ao meu namorado Marcelo, que acompanhou desde o início minha caminhada na universidade, corrigiu inúmeros trabalhos meus, deu sua opinião sincera em todos eles e sempre apoiou minhas decisões. Sou extremamente grata a você, meu amor, por todo companheirismo e carinho.

Agradeço a todos os professores da UFT/câmpus de Porto Nacional, por seus ensinamentos. Faço um agradecimento especial à minha orientadora, professora Regina Célia Padovan, mulher incrível e uma profissional maravilhosa, por todas sugestões, correções e indicações de leitura, suas orientações foram essenciais.

Outros quatro professores também merecem meu agradecimento especial. Professores Radamés Vieira Nunes, Renata Brauner Ferreira, Rodrigo Poreli e Weverson Cardoso, os dois primeiros por me ajudarem a passar por obstáculos burocráticos (só vocês vão entender do que estou me referindo) que deram bastante trabalho, pelos ensinamentos e aulas maravilhosas. Professor Radamés, saiba que suas inúmeras caronas, ensinamentos e conversas contribuíram muito para eu chegar até aqui; pena que a pesquisa não deu certo, teria sido uma excelente experiência. Professora Renata, pela pessoa e profissional incrível que és, suas aulas foram maravilhosas. Professor Rodrigo, agradeço pelas aulas incríveis e pelas conversas descontraídas nos momentos de intervalo. Professor Weverson, meu muito obrigada pela atenção e disposição em ler meu trabalho e apontar os pontos em que podia melhorar, seus encaminhamentos foram muito importantes para mim.

Às amigas maravilhosas que a universidade me proporcionou: Abigail Almeida e a princesa Helô, Cássia Santos, Geruza Paes, Lúcia Apolinário, Maria Souza e o príncipe Ravi, Nibelle Lira e Tainara Mousinho, vocês têm um cantinho especial em meu coração. As conversas, conselhos, aventuras, momentos de diversão e até mesmo os de preocupações com trabalhos, notas, estágios e os auxílios, tudo isso foi importante e será sempre lembrado por mim. Saibam que todas vocês me inspiram de alguma forma, vocês são mulheres incríveis.

A todos e todas vocês eu só tenho a agradecer, pois acredito que o agradecimento é a melhor forma de reconhecer a importância que tiveram e têm em minha caminhada. Muito obrigada!!

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir e analisar a inserção da História local no ensino de História, no município de Porto Nacional. A pesquisa de natureza qualitativa utiliza como metodologia os estudos teóricos bibliográficos produzidos sobre a temática, a interlocução com a legislação da área e por fim, a aplicação de um questionário semiestruturado junto a um grupo de professores que lecionam para alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) na rede estadual de ensino da cidade. O objetivo da investigação proposta teve como intuito verificar a maneira como é compreendida e trabalhada o ensino de História local pelos educadores, na perspectiva das particularidades de um “pequeno” espaço, entendido neste trabalho a partir da abordagem histórica do município em questão. A partir dos resultados, pode-se considerar que apesar de identificado que o ensino História Local contribui para que o aluno se sinta parte da história, ainda é pouco desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, sendo compreendido, por vezes, como a história do estado.

Palavras-chaves: Ensino de História. Ensino de História Local. Educação. Porto Nacional.

ABSTRACT

This article aims to discuss and analyze the insertion of local history in history teaching in the municipality of Porto Nacional. The qualitative research uses as methodology the bibliographic theoretical studies produced on the theme, the dialogue with the legislation, and finally the application of a semi-structured questionnaire with a group of teachers who teach to students of the final years of elementary school (6th to 9th grade) in the state school system of the city. The objective of the proposed research aimed to verify how the teaching of local history is understood and worked by educators from the perspective of the particularities of a "small" space, understood in this work from the historical approach of the municipality in question. From the results, it can be considered that, although it is identified that local history teaching contributes to the student feeling part of the history, it is still poorly developed in the final years of elementary school, being sometimes understood as the history of the state.

Keywords: History Teaching. Local History Teaching. Education. Porto Nacional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A QUESTÃO DA HISTÓRIA LOCAL ...	9
3	O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL, SUA IMPORTÂNCIA E O CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS	15
4	O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS E O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	22
5	HISTÓRIA LOCAL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA	25
6	O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTO NACIONAL/TO	29
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
	REFERÊNCIAS	37
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	40

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História passou por grandes reformulações desde que foi instituído à disciplina escolar em 1838. A princípio, associavam a disciplina como o campo do saber ao qual caberia a constituição de uma identidade para o país e direcionavam seu ensino a partir de uma história quadripartite nos moldes europeus.

Desse modo, preocupada com a formação de uma “nação brasileira” e, portanto, de uma identidade nacional, considerando um ensino e currículo estritamente homogêneo que atendesse a esta finalidade, o ensino de uma História que levasse em conta as singularidades regionais e locais eram excluídos. A valorização de personagens e acontecimentos tidos como representantes de uma unidade nacional e a exclusão de figuras importantes em âmbito regional ou local eram aspectos que corroboravam com o projeto político para o país e da historiografia vigente.

Diante disso, o presente artigo parte das metodologias bibliográficas e documentais e tem como objetivo a análise da maneira como é tratado o ensino de História Local nos documentos oficiais de educação: Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de História (PCN-História), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT), partindo do entendimento de que tais documentos não são isentos de interesses e intencionalidades e retratam os objetivos para com a sociedade.

Mediante a análise de tais documentos que norteiam e propõem os conteúdos escolares, foi aplicado um questionário a cinco¹ professores da educação básica das escolas: Estadual Irmã Aspásia, Estadual Dom Domingos Carrerot e Estadual Girassol de Tempo de Integral Dom Pedro II, dentro da modalidade de ensino fundamental nos anos finais (6º a 9º anos) do município de Porto Nacional, Tocantins, com o propósito de compreender a maneira como esses professores entendem e trabalham em sala de aula a História Local.

Dessa forma, através dessa análise entende-se que o ensino de História local contribui no despertar de um sentimento de pertencimento no aluno para o local/lugar, contribuindo para o fortalecimento e (re) afirmação da identidade do município e, conseqüentemente para que o sujeito se sinta representado nessa história e fazendo parte dela, bem como impedindo que a história da localidade fique esquecida.

¹ Esse quantitativo de professores se deu em razão da pandemia imposta pelo vírus da covid-19, pois havia a necessidade de ir até as escolas conversar com os professores e gestores, o que poderia colocar em risco a saúde de todos. No entanto, esse número se mostrou satisfatório, contribuindo com a finalidade de fornecer uma amostragem de como o ensino de história é abordado em sala de aula.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E A QUESTÃO DA HISTÓRIA LOCAL

A trajetória do ensino de História no Brasil é permeada por críticas e embates metodológicos, epistemológicos e mesmo políticos. Logo, para compreender tais críticas e demais questões relacionadas é necessário que se atente para o passado da disciplina, para além do momento de sua constituição.

A História como disciplina independente surge nos fins do século XIX na Europa, justaposta nos movimentos de laicização social e constituição das nações modernas (NADAI, 1993). No Brasil, a disciplina se constitui a partir de 1838, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no mesmo ano da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que seria o responsável pela organização da então recém-criada disciplina. Neste período, a História enquanto disciplina escolar possuía forte influência francesa, sendo, portanto, uma História eurocêntrica que apresentava uma visão do Ocidente como origem e modelo para o mundo. Referindo-se ao Colégio e ao IHGB, respectivamente, Caimi pontua que,

se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina (CAIMI, 2001, p. 27-28).

A disciplina se insere em um contexto de busca da construção e constituição do Estado Nacional, em que se pretende definir uma identidade para o país, acentuada com a independência. Assim, segundo Abud (2020), enquanto a criação do Colégio Pedro II se deu em prol da formação dos filhos da nobreza, a fim de prepará-los para o exercício do poder, ao IHGB cabia a missão de construção de uma identidade nacional. Tratava-se de uma educação destinada à elite, em que as classes populares, negros e mulheres eram excluídos do processo de ensino.

O ensino de História era apresentado segundo o que estava sendo tratado na Europa, sobretudo na França. Tinha-se um ensino pautado nos feitos, heróis e conquistas europeus, enaltecendo sua cultura e história e apontando-a como um modelo a ser reproduzido na sociedade brasileira. Os programas de ensino, livros e demais materiais do Colégio Dom Pedro eram elaborados conforme os modelos franceses, que eram utilizados, tanto traduzidos como no próprio idioma francês.

Até mesmo a História do Brasil era menosprezada, sendo o pouco que era ensinado baseado nos procedimentos do ensino de História europeu. Acabou sendo, inclusive, excluída como cadeira autônoma do Colégio.

Em 1901, a História do Brasil passou a pertencer como apêndice da cadeira de História Universal, com um conteúdo relativamente extenso, mas que dificilmente era ensinado, porque o ano letivo terminava antes dos professores conseguirem chegar, sequer, até o final da colonização (BITTENCOURT, 2007, p. 193-194).

Pinsky (2020) aponta que desde 1500 a narrativa histórica do Brasil é marcada por equívocos, a começar pelas descrições do escriba de Pero Vaz de Caminha que, incumbido de registrar os fatos acerca da terra brasileira então “descoberta”, teria a descrito como produtiva e fértil, sendo um solo que tudo nasce.

Se o escriba tivesse tentado plantar alguma coisa, veria que grande parte do país é coberta por cerrados inadequados para a maior parte das lavouras, outra é semiárida e uma terceira só mantém sua umidade por conta de imensas árvores que, uma vez dizimadas, expõem ao agricultor um solo seco e arenoso. Pero Vaz já é, portanto, um daqueles historiadores que, quando levados a estabelecer um contraponto entre teoria e fatos, não têm dúvidas: pior para os fatos (PINSKY, 2020, p. 12).

Nos anos de 1920, com o desafio da modernização no Brasil a educação foi tema frequente no debate político, uma vez que era tida como elemento de preservação da nacionalidade brasileira, pois formaria o sujeito moderno, preparado para lidar com a sociedade urbana e tecnológica. Assim, “a reforma de ensino era também parte do projeto político da elite paulista. Nos primeiros anos da República desenvolveu-se com força a idéia de uma ‘nação paulista’” (ABUD, 1993, p. 164).

Nesse âmbito, cabe destacar a função da educação como elemento social significativo mediante o contexto político, econômico e cultural em que se insere, respondendo às demandas do tempo histórico vigente. Após a Revolução de 1930 o poder político passa a ter sua concentração no governo federal de Getúlio Vargas que prometia a modernização do país por meio da renovação nos moldes políticos, no contexto em que a educação como um todo passa por grandes reformulações. Assim, na época Vargas tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em que o então ministro Francisco Campos é preponderante nas transformações no âmbito educacional. Nesta ocasião, é notória uma ênfase ainda maior do uso do ensino de História como fator para a coesão nacional e a busca de uma identidade para o país.

Com a Revolução de 1930 e a nova administração política, reduzia-se a influência que os Estados mais privilegiados economicamente, notadamente São Paulo e Minas Gerais empreendiam, logo, a Reforma promovida por Francisco Campos objetivava, sobretudo, a preservação e a consolidação da unidade nacional. Nesse sentido, a Reforma “estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelos municípios, associações ou por particulares. Os programas e métodos de ensino, porém, seriam produzidos pelo próprio ministério” (ABUD, 2020, p. 32).

Os programas para o ensino vinham seguidos das chamadas “instruções metodológicas”, que continham os métodos a serem usados pelos professores e os objetivos das matérias, necessários para o desenvolvimento do programa, bem como orientava os conteúdos a serem enfatizados durante o seu ensino. O objetivo da abordagem era dar destaque para a inclinação moderna que se propunha a época para a sociedade, “[...] que sonhava com uma democracia à americana” (ABUD, 1993, p. 165).

No Estado Novo, onze anos após a Reforma Francisco Campos, o então ministro Gustavo Capanema cria as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942), que, de acordo com Bittencourt (2007) correspondeu a uma fase de grande valorização da história brasileira. Tal Reforma tinha como princípio fundamental a autonomia didática do professor. Seu ensino ainda era destinado a formação da elite, como grupo “responsável” por guiar a sociedade, que em seu interior havia também a desafiante missão de constituir um espírito nacional. Aliás, conforme assegura Bittencourt:

de uma maneira geral, ao se acompanhar todo o percurso da disciplina, pode-se verificar que até o início dos anos 70 predominou um estudo de História do Brasil vinculado a uma concepção de “genealogia da nação” com alternâncias entre uma valorização do político ao econômico” (BITTENCOURT, 2007, p. 196).

No âmbito de tal Reforma, o ensino de História e Geografia ainda eram mantidos separados, embora já houvesse quem defendesse sua junção, o que ocorre posteriormente com a instauração do Regime Militar.

Com a instituição do Regime Militar no Brasil (1964-1985), a educação e, sobretudo o ensino de História, passam por alterações significativas. Por outro lado, a disciplina continuaria de forma estritamente tradicional, com a valorização de personagens políticos e seus feitos históricos, numa pedagogia que ainda copiava as práticas de ensino iniciais do período de Brasil Império. É conhecido que também nesse período, muitas escolas foram fechadas, alunos e professores foram presos e tiveram que responder a processos-crimes, além das formas violentas de tratamento para quem contrariava o regime.

Contraditoriamente, na mesma época, apesar da censura e da implantação de outros mecanismos coercitivos, a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial (NADAI, 1993, p. 157).

Ainda segundo a autora, a definição de história foi ampliada para comportar as novas temáticas e abordagens, assuntos antes não valorizados e considerados pequenos. Contudo, essa produção ficou restrita ao âmbito acadêmico, muito devido a situação do período em que a censura predominava limitando muitas formas de expressão (NADAI, 1993).

Medidas legais imprimiram ainda mudanças profundas na formação de professores do período, que passaram então a ter um curso de curta duração e reduzido em conteúdo. Assim como no ensino secundário, a intenção era a composição de sujeitos pacíficos e obedientes, visando uma formação acrítica que não questionasse o sistema imposto.

O ensino de História é ainda excluído do currículo, sendo diluído no denominado Estudos Sociais, através da Lei n. 5. 692/ 1971, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, além da incorporação de Educação Moral e Cívica. Os professores de História da época tiveram então que lecionar as disciplinas de Estudo Sociais e Educação Moral e Cívica, mesmo que a contra gosto. A respeito disso, Arlete Medeiros Gasparello chama atenção para as formas de resistências, na medida do possível, de muitos professores que dentro de seus limites e possibilidades das salas de aula, "transformaram suas habilitações em focos de resistência: os que tinham se formado em História trabalhavam esse conhecimento com seus alunos de Estudos Sociais; os que eram professores de Geografia faziam o mesmo" (GASPARELLO, 2012, p. 90).

Assim, durante o período ditatorial observa-se um declínio no ensino de História, que tem sua descaracterização pela imposição de políticas educacionais que visavam à preservação de uma única memória, sendo esta a oficial, com currículos de caráter científico, mas que atendiam a uma estrutura tecnicista. Tal situação afetou significativamente a ampliação e estabilização de uma historiografia brasileira mais coerente com o que se produzia a nível da historiografia mundial, bem como a instalação de obstáculos para a produção de um estudo histórico que fosse capaz de ampliar os conhecimentos acerca da realidade nacional.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização brasileiro, a educação e, sobretudo o ensino de História, passam por novas reformulações. Com isso, assiste-se a um aumento de propostas reformistas no sentido de ampliar a produção histórica com vistas a dar abertura para temas como os movimentos sociais e do trabalho. Nesse momento, também começam a surgir movimentos reivindicando o retorno do ensino de História, que, até então, estava incorporado nos Estudos Sociais.

Chegado ao fim da Ditadura Militar, a disciplina história volta ao currículo de forma autônoma para o antigo ginásio², enquanto que no antigo primário³ continuava os Estudos Sociais. Em 1988 tem-se a promulgação da Constituição Federal, com atenção especial à educação, que passa a estabelecer de forma gratuita a educação em todos os níveis como um

² O termo antigo ginásio corresponde aos quatro anos finais do atual ensino fundamental.

³ O antigo primário constituía o primeiro estágio da educação escolar.

direito de todos. No ano de 1996, através da Lei 9394/96, a LDB reafirma a educação gratuita como um direito social e estabelece os princípios da educação nacional, bem como os deveres do Estado, indicando que os docentes tenham nível superior e com a garantia de autonomia às escolas na elaboração de seus currículos. Com isso, a educação e o ensino de história passam novamente por grandes transformações, possibilitando um debate maior no âmbito escolar e acadêmico.

Nesse viés de leitura, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece, a partir dos anos de 1995 em diante, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o ensino fundamental e médio, que, em um primeiro momento buscavam um diálogo entre o conhecimento histórico e científico produzido no ambiente acadêmico e o escolar. O documento foi apontado como de grande importância para a educação e para o ensino de História. Para Maria Auxiliadora é considerado

um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História, pode ser considerada a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, encaminhada pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, em 1997 e 1998, contendo, em sua estrutura, os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de 1º ao 4º ciclos, do ensino fundamental (SCHIMIDT, 2012, p. 86).

Os parâmetros partiam da ideia de que o fracasso escolar é um indicativo de que novas concepções de ensino necessitavam levar em conta a interação do estudante com a realidade, a fim de dar sentido aos conteúdos abordados relacionando-os com a realidade do aluno e suas experiências. Assim, também para a autora, o documento enfatiza

a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula (SCHIMIDT, 2012, p. 87).

No que se refere à abordagem da História local, o documento orienta para que o ensino de História leve em consideração a realidade social vivida pelos estudantes e professores e as relações que se estabelecem a partir do grupo de convívio dos alunos, de maneira a direcioná-los para que sejam capazes de apontar os problemas e soluções em seu meio de vivência.

Ainda nesse percurso de marcos significativos, a partir dos anos 2000 o ensino de História passa por novos avanços expressivos na propagação e inserção de novos valores junto aos alunos, afetando diretamente as aulas de História. A Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB ao inserir a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino em âmbito público e privado nas

modalidades de ensino fundamental e médio. Em 2008 é editada a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 e passa a incluir também no currículo o ensino da História Indígena.

Alguns anos depois, em 2013, é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que estabelecem normas obrigatórias para a educação básica na orientação do planejamento curricular e, em seguida o debate é instalado pela Base Nacional Comum Curricular⁴. Como documentos distintos, as Diretrizes visam a estrutura da educação básica, enquanto que a Base visa o detalhamento, fornecendo as competências e habilidades a serem desenvolvidas para com os alunos.

A construção do documento comum curricular foi permeada de críticas, sendo um espaço de luta pelo poder simbólico entre a História universal e a História regional, sobretudo por seu caráter vertical de implantação, buscando mesmo que de forma implícita atender aos interesses de grupos hegemônicos que vêm representando a educação em variadas esferas da sociedade. Por sua condição de elaboração conter influências da iniciativa privada e levando a uma inclinação para um currículo de caráter homogêneo e internacionalizado, muitos pesquisadores criticam e desacordam com o documento. Portanto, percebe-se que ao mesmo tempo em que a educação e o ensino de História provocam avanços, também parecem regredir em tantos outros aspectos.

Quanto à História local, a Base assegura às redes de ensino autonomia para elaborarem um currículo diversificado que atenda as temáticas contemporâneas em escalas regionais, locais e mundiais, de acordo com a necessidade, embora a preocupação maior do documento, no tocante ao ensino de História, seja com os conteúdos de caráter comum sobre a história mundial.

⁴ As discussões com relação à elaboração da BNCC começaram em 2014 e teve a aprovação de sua primeira versão em setembro de 2015, em maio de 2016 tem-se a publicação de sua segunda versão e, por fim em abril de 2017 o Ministério da Educação entrega a versão final da base ao Conselho Nacional de Educação e então em 22 de dezembro de 2017 o CNE orienta a implantação do documento.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL, SUA IMPORTÂNCIA E O CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS

O ensino de História oferece a seus estudantes a possibilidade de conhecimento acerca de problemas políticos, sociais e econômicos em âmbito da realidade local, como nacional e mundial. Esta possibilidade pode interferir no espaço que esse ensino e, mais especificamente o ensino de história local, ocupa nos currículos oficiais de educação propostos pelo Ministério da Educação e pelos governos estaduais e municipais.

Os documentos curriculares oficiais de educação selecionam o que ensinar, quais elementos da cultura devem ser preservados e socializados no ambiente escolar e quais devem e/ou podem ser “esquecidos”, revelando o caráter político e a condição de adaptabilidade histórica e social de tais documentos.

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 sentido, a LDB, documento que norteia a educação em todo o país, em seu artigo 26 estabelece que as escolas brasileiras tenham um currículo com conteúdos comuns⁵ a todo o território nacional e uma parte diversificada que contemple as especificidades locais e regionais de cada lugar.

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-LDB, 2020, p. 20).

Ainda no que diz respeito a parte diversificada dos currículos citada no documento, a Lei faz outra menção ao ensino de história local em seu artigo 35-A ancorado em seu parágrafo 1:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL-LDB, 2020, p. 26).

Observa-se com isso que, apesar de estar assegurada na LDB uma parte diversificada nos currículos, o documento estabelece ainda que esse ensino diversificado esteja em

⁵ Esses conteúdos comuns são definidos através da Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2017.

harmonia com o que define a BNCC, ou seja, deve estar em sintonia com o que a Base propõe para o ensino de História, o que pode acarretar, em determinado grau, uma delimitação no desenvolvimento das temáticas locais.

Como apontado anteriormente, vimos que em 1997, registrou-se a instituição dos PCN's, como documento de referencial didático que visa orientar as práticas educativas e a organização dos currículos escolares, através de uma proposta dialógica e, mesmo interdisciplinar, perpassando por temas de caráter transversais como ética, pluralidade cultural, saúde, meio ambiente etc. O PCN de História, por sua vez, fornece ricas contribuições para o ensino da disciplina.

A respeito da inserção da História local no ensino de História, o documento destaca nos objetivos gerais para a disciplina: “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” e “questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação” (BRASIL-PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 43). Isso indica que o ensino de história local favorece, por meio do conhecimento das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que se dão no lugar de vivência do aluno, que ele possa interferir nos problemas de sua comunidade buscando meios de solucioná-los.

Nos critérios de escolha e organização dos conteúdos a serem lecionados o PCN-História indica para que o professor “[...] problematize o 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-PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 46), o que pressupõe a “valorização da experiência extraescolar” (BRASIL-LDB, 2020, p. 9), um dos princípios para a educação brasileira destacado na LDB.

Assim, haveria um reconhecimento dos conhecimentos trazidos pelo aluno acerca de sua realidade, o que favorece um debate crítico e reflexivo, mediado pelo professor, em sala de aula, contribuindo para que o ensino seja significativo para o sujeito, “definindo-se como a *história do lugar*, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver” (GASPARELLO, 2012, p. 98, grifo da autora).

Ao se trabalhar com conteúdos que tratam da realidade e do espaço de vivência do aluno cria-se condições para que ele se veja inserido na história e fazendo parte dela,

consciente de seu papel como cidadão na sociedade e do poder de transformação que pode empreender em seu lugar de vivência. Neste sentido, pode-se destacar a “importante função que o ensino de História local pode desempenhar na formação educacional, identitária e cidadã do estudante da Educação Básica, e, por isso, deve ser valorizada no âmbito do Ensino de História” (SILVA, 2020, p. 58-59).

O conhecimento histórico local, no sentido de o sujeito ter contato e ser conhecedor da historicidade de sua comunidade, contribui no despertar de um sentimento de pertença àquele local que o aluno vive e, conseqüentemente faz com que se identifique com ele.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (BRASIL-PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 36).

No que concerne ao papel de formação cidadã que o ensino de História tem por finalidade, Bittencourt (2020) destaca que esse fator demonstra o caráter político que desempenha a disciplina, sendo a relação entre história e cidadania inerente à sua constituição e sua permanência nos currículos. “A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade” (BITTENCOURT, 2020, p. 17). Para a autora, os objetivos da sociedade determinam os conteúdos e as instruções gerais para as escolas. Também a esse respeito, Katia Abud possui o mesmo entendimento:

os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa os grupos dominantes (ABUD, 2020, p. 28).

Observa-se assim, que a seleção de conteúdos para serem trabalhados acerca da história local presente nos currículos não são isentos de interferência, uma vez que o currículo nunca é somente uma série neutra de conhecimentos listados. Ele é parte da seleção de alguém ou de algum grupo com vistas a alcançar certos objetivos sociais (CAVALCANTI, 2007), cabendo ao professor estar atento a essas questões no momento de planejamento de suas aulas para que não contribua para a perpetuação hegemônica de determinadas classes locais, por exemplo. Neste aspecto, Bittencourt alerta que

a história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades (BITTENCOURT, 2004, p. 169).

Apesar do PCN-História conter algumas orientações para o ensino de história local e regional (com algumas delas já mencionadas anteriormente), estas se afastam para dar espaço à temáticas de cunho nacional e global, como representações e relações de poder, política,

relações de trabalho, etc. Por outro lado, o documento traz valiosas orientações quanto a percepção temporal, espacial, dos acontecimentos e dos sujeitos históricos, “[...] o ensino e a aprendizagem da História envolvem seleção criteriosa de conteúdos e métodos que contemplem o fato, o sujeito e o tempo” (BRASIL-PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 39). O documento destaca que a apreensão de conteúdos próprios do conhecimento histórico pelo aluno não objetiva fazer dele um “mini historiador”,

a intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de **interpretar algumas características da realidade do seu entorno**, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, **de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço** e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época” (BRASIL-PCN/HISTÓRIA, 1998, p. 40, grifo nosso).

Nota-se com isso que os parâmetros buscam orientar os professores para que despertem em seus alunos a percepção do sentido temporal, espacial e das ações dos indivíduos nas diferentes temporalidades e processos históricos. Para isso, é preciso que estejam atentos às mudanças, permanências e rupturas nas sociedades ao longo do tempo e, assim, interpretar sua realidade de vivência e estabelecer relações entre os fatos históricos.

Contudo, é notório observar que há uma preocupação maior dos parâmetros com relação ao ensino de história local nos anos iniciais do ensino fundamental do que nos últimos anos. Não que tal ensino fosse excluído, nesta última etapa de ensino. No entanto, nas séries iniciais do ensino fundamental são propostos os eixos temáticos específicos: “História local e do cotidiano” e “História das organizações populacionais”; enquanto que nas últimas séries propõe-se os eixos “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e “História das representações e das relações de poder”. Dessa maneira, percebe-se que o documento dá uma ênfase maior para o estudo da História local nas primeiras séries do ensino fundamental destacando até mesmo eixos temáticos explícitos sobre a seleção do conteúdo.

Essa situação é notável também no Documento Curricular do Tocantins (2019), em que se é possível observar uma valorização da história local muito maior nos anos iniciais com a proposição de conteúdos e sugestões pedagógicas que levam em consideração a história do entorno, do bairro e do meio de vivência do aluno ao passo que, nos anos finais ocorre um privilégio de temáticas de caráter estaduais em detrimento de conteúdos locais.

A observação disposta acima deve ser discutida e repensada, pois dessa forma, o aluno pode entender a história local, regional e nacional de forma isolada, como se fossem caixinhas de conteúdos específicos que não têm relação entre si. Em decorrência disso, o aluno pode não estabelecer relação entre os temas, passando a pensar que a história da sua cidade, da sua comunidade ou bairro não está imbricada com a história do seu Estado, da sua região e de seu

país, “[...] a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o *local*, o *nacional*, e o *geral*” (BITTENCOURT, 2004, p. 114, grifo do autor).

Helder Macedo (2017) destaca a importância de conectar e estabelecer relações entre os saberes históricos-historiográficos acerca do local e os saberes de caráter mais amplo, para que os sujeitos não percebam a história como uma série de acontecimentos isolados.

Olhando para o lugar onde vivem, com o concurso do professor, os alunos poderão estabelecer relações lógicas com o mundo em nível global ou até mesmo nacional e pensar a História enquanto processo – e não como um conjunto de fatos isolados – sendo possível que a aversão ou a apatia frente às aulas de História possam ser minimizadas [...] (MACEDO, 2017, p. 77).

Conforme já mencionado, a LDB assegura a formulação de uma base de conteúdos comuns a todo território nacional e aponta ainda que a parte diversificada dos currículos – a cargo dos governos municipais e estaduais – esteja em harmonia com a Base.

Por outro lado, a BNCC para o ensino fundamental, documento aprovado no ano de 2017, estabelece por meio de suas aprendizagens essenciais, dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, sete competências específicas para o ensino de Ciências Humanas do ensino fundamental e sete competências específicas para o ensino de História. O documento se organiza através de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo corpo discente e propõe uma formação integral em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Ainda de acordo com o documento, a BNCC e os currículos devem ser complementares a fim de garantir as aprendizagens comuns definidas para cada etapa da educação básica, pois estes conhecimentos só se concretizarão por meio de medidas que se dão em âmbito do currículo em ação (BRASIL-BNCC, 2018). Assim,

[...] 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-BNCC, 2018.p. 19).

No que diz respeito ao ensino de História local, das dez competências gerais para toda a educação básica identifica-se duas que a consideram, quais sejam: “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” e

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-BNCC, 2018, p. 9).

Apesar de ser possível identificar no documento orientações e competências que encaminham para um ensino de história local, é notório também a presença de vestígios de uma concepção de história voltada para a história quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea). Neste aspecto “[...] percebe-se latente na BNCC a manutenção de uma concepção eurocêntrica, a apresentação da história enquanto cronologia” (GIDALTE, 2018, p. 47), conforme pode ser observado nas orientações quanto aos conteúdos históricos para os anos finais do ensino fundamental elencados na base:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. BRASIL-BNCC, 2018, p. 417).

No 7º ano “as conexões entre Europa, América e África são ampliadas [...]”, no 8º ano, “o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos [...]” e, por fim, no 9º ano, tem-se o estudo da “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” (BRASIL-BNCC, 2018, p. 418).

Entende-se que a seleção de conteúdos históricos é algo complexo e, que, não há possibilidades de se lecionar todas as temáticas de uma só vez, necessitando de alguma divisão no momento de distribuição dos conteúdos. Contudo, é necessário também cautela na ocasião de organização destes, para que a História não seja compreendida como uma série de acontecimentos históricos isolados e sem relação alguma, uma vez que isso prejudicará a noção de História que o aluno carregará consigo.

É evidente que, para o ensino de História, necessária se faz a periodização e a organização do tempo para aperfeiçoar a aprendizagem. Trata-se, inclusive, de uma questão didática. Por outro lado, não podemos perder de vista que qualquer divisão temporal da história surge com funções específicas (BARBOSA, 2006, p. 57-58).

A questão local torna-se um fator reflexivo para se pensar o ensino de História, principalmente quando é dada ênfase na forma como é produzido o material didático – na maioria das vezes o único referencial utilizado em sala de aula é livro didático –, sendo que este é elaborado contendo as temáticas de forma geral e não levando em conta as particularidades de cada localidade.

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).

A não inserção de temáticas regionais e locais nos livros didáticos contribui para que o aluno não se veja fazendo parte da história e passe a acreditar que a história de sua comunidade e região não possui valor dentro da historiografia, bem como contribui na desvalorização de tais conteúdos.

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).

Por conseguinte, ao aproximar-se da realidade do aluno, os conteúdos acerca da História local se tornam mais significativos, uma vez que são abordadas temáticas que fazem parte de sua vivência e experiência, o que favorece a criação do sentimento de pertencimento à sua comunidade e identificação com sua coletividade.

4 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS E O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse momento, se faz necessário e importante analisar o Documento Curricular do Tocantins – DCT, uma vez que ele é o responsável por direcionar as práticas pedagógicas de todas as unidades escolares do estado, na medida em que indica os conteúdos a serem lecionados, destacando as temáticas locais e regionais.

O documento orienta as práticas pedagógicas da educação infantil e ensino fundamental e, segundo o documento, está alinhado à BNCC, conforme indica a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação em seu artigo 35-A. De acordo com o DCT, seu processo de elaboração contou com representantes de diversas instituições de educação tocaninense e abrange a regionalidade do estado, sua cultura e diversidade de expressões artísticas.

O caderno do ensino fundamental está estruturado em competências e habilidades, sendo que nos últimos anos “o documento faz abordagem das mobilidades das populações e suas formas de inserções e marginalizações nas sociedades, entre outros temas” (TOCANTINS-DCT, 2019, p. 16). Para o componente de História, o texto ressalta a necessidade de os alunos desenvolverem o pensamento crítico e autonomia intelectual, visão crítica sobre sua comunidade de vivência e dos riscos rotineiros que enfrenta. Circe Bittencourt ressalta que no ensino de história a formação de um pensamento crítico não é proposta inovadora,

a constituição de um pensamento crítico é uma meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas para a manutenção de estágios de desenvolvimento tecnológico, exigências de uma sociedade industrial urbanizada, e esta necessidade de formação escolar está expressa em currículos a partir dos anos 50 (BITTENCOURT, 2020, p. 19).

Com relação aos conteúdos e as conceituações a serem exploradas, de forma geral, o documento propõe

para os estudantes do 6º ano, um dos elementos fundamentais e que percorre toda a BNCC é o conceito de comparar, entendendo ser essa a base da compreensão das diferenças. Como por exemplo, eu comparo os meus hábitos, a minha forma de vida, com os de outras pessoas (TOCANTINS-DCT, 2019, p. 56).

Entretanto, deve se ter uma atenção especial a respeito dessa orientação, pois os alunos podem entender que tal comparação seja no sentido de que um modo de vida ou hábito seja “melhor” ou “pior” ou ainda, que possam estar cometendo anacronismo, entre outras questões.

Também, o documento segue adotando a concepção da história quadripartite, em que no sexto ano o aluno estuda a Antiguidade, no sétimo o Mundo Moderno, no oitavo o Mundo

Contemporâneo e no nono ano a História do Brasil. Bittencourt (2004) sugere que a reflexão aprofundada acerca do conceito de história mundial pode substituir esse pressuposto eurocêntrico que tem sido utilizado na seleção dos conteúdos escolares. A autora entende que a história do Brasil deve ser integrada à história mundial para que seja compreendida em articulação com a história em escalas maiores.

Sobre a História local e regional o texto aponta que no sétimo ano, mediante o conteúdo estudado “abre-se espaço para o estudo das sociedades afroamericanas e indígenas, permitindo compreender suas dinâmicas sociais, suas culturas e contribuições para a formação do povo brasileiro” (TOCANTINS-DCT, 2019, p. 56). Em outros momentos, é sugerido o estudo das consequências do declínio da mineração e o surgimento do comércio fluvial para as cidades tocantinenses; a escravidão no norte goiano e as sequelas disso na região; personagens femininas importantes para o estado; os povos indígenas tocantinenses, etc.

Os conteúdos a serem lecionados são organizados por meio de uma tabela estruturada em unidades temáticas, habilidades, objetos do conhecimento e sugestões pedagógicas. Nesta, os conteúdos que se pretendem regional ou local estão muito mais voltados para uma história do Tocantins, enquanto estado, que para uma história regional ou local, dentro dos termos entendidos neste trabalho.

É notório no documento, que o trabalho com a história do município do aluno é mais presente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo pouco desenvolvido nos anos subsequentes. Tal aspecto, também é atestado por Gidalte (2018) em sua pesquisa sobre a história local na cidade de Casimiro de Abreu/RJ, em que aponta este como um dos problemas para o ensino da história local, uma vez que há o distanciamento do ensino promovido nos anos iniciais sobre a temática para as séries que se seguem.

Sobre o pouco desenvolvimento da temática nos anos seguintes, depreende-se que em razão da adequação série/idade do aluno, o conteúdo seja menos estudado, uma vez que isso implica na

[...] continuidade de práticas políticas desenvolvidas por grupos políticos dominantes, os quais não tem qualquer interesse em aguçar a curiosidade ou promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas de sua cidade ou Estado (NETO e NASCIMENTO, 2017, p. 108).

Para os autores, o próprio maquinário público é utilizado de forma que não suscite discussões acerca do local, já que

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 e NASCIMENTO, 2017, p. 108).

Dessa forma, compreende-se que os estudos de história local proporcionam aos alunos um conhecimento de caráter crítico e reflexivo sobre sua realidade e comunidade, o que pode despertá-lo para determinadas problemáticas econômicas, políticas e sociais de seu lugar, instigando-o e incitando-o a buscar soluções e a debater sobre tais questões com sua coletividade, demonstrando o grau de importância que tem esse ensino na vida discente.

5 HISTÓRIA LOCAL: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

No tocante ao ensino de História local se faz necessário para além das compreensões acerca de seus amparos legais, o entendimento do que venha a ser a “história local” e de como ela se instituiu. O historiador Helder Alexandre Medeiros de Macedo (2017) sugere que os estudos de história local foram impulsionados a partir da criação da revista dos *Annales*.

O grupo de historiadores por trás da formação da revista do *Annales* criticavam a forma como os historiadores dito positivistas concebiam a história. Uma história baseada fundamentalmente em registros oficiais, havendo, portanto, uma limitação da noção de documento histórico; de cunho objetivista; centrada na narração linear dos fatos; e voltada, sobretudo para uma história política.

Assim, tais historiadores, contrários a forma como os positivistas escreviam a história, focada em documentos oficiais e colocando estes como verdades irrefutáveis, introduzem novos métodos, abordagens, alarga a noção de fonte e volta-se para uma história econômica. “Esse deslizamento do aspecto político para o econômico pressupõe o alargamento das fontes, a mudança radical no próprio ofício do historiador, que não pode se contentar com as fontes escritas para ter acesso aos fundamentos da sociedade” (DOSSE, 1994, p. 29)⁶.

Os *Annales* buscaram uma aproximação da história com outras ciências, bem como substituir a história tradicional por uma história-problema. Nesse sentido, Macedo sugere que a História local foi incitada ao surgimento a partir dos *Annales*.

Entre a segunda e a terceira geração dos *Annales* é que vicejou uma História Local propriamente dita, com esteio tanto na observação recortada da realidade – tomando o lugar enquanto foco da produção histórica – quanto na escolha das fontes, sobretudo aquelas emanadas das paróquias (MACEDO, 2017, p. 67).

Também Certeau⁷ já teceu suas reflexões acerca do lugar social de produção do trabalho historiográfico, em que chama a atenção para o grau de importância que o lugar social e a instituição do sujeito desempenham na construção da historiografia. “Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 1982, p. 65).

Na medida em que o historiador reflete sobre os fatos passados à luz do presente e mediante ao contexto em que se insere, sendo o tempo presente e tal contexto quem inscreve as perguntas e questões do passado a serem motivos de interesse para o historiador, François Dosse destaca que “cada época constrói sua representação do passado conforme suas

⁶ A paginação do livro deste autor corresponde ao texto digital, podendo não coincidir com enumeração de páginas do livro físico.

⁷ Certeau discute tais questões na obra *A escrita da história*, mais especificamente no capítulo sobre “A operação historiográfica”.

preocupações” (DOSSE, 1994, p. 25). Desse modo, a escrita e pesquisa histórica está ligada ao contexto social em que se insere, estando intimamente relacionada a um lugar social. Logo, a escrita da história se dá mediante a um conjunto de técnicas e métodos que configuram a operação historiográfica. “Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita” (CERTEAU, 1982, p. 65). O lugar de onde fala o sujeito e em que realiza sua investigação produz uma marca singular em seu trabalho histórico.

A questão do espaço é tema bastante complexo, uma vez que diversas relações podem ser estabelecidas dentro de um dado território, seja este de grande, média ou pequena extensão. Um dos cuidados a serem tomados é com o risco de se fazer um recorte local ao invés de se propor uma História local, isso em razão da confusão acerca das delimitações políticas e legais do país.

A noção e delimitação de um lugar ultrapassa fatores físicos e políticos, há relações históricas, culturais, sociais e econômicas em seu interior que excedem a limitação territorial. De acordo com Viscardi “um dos primeiros problemas com o qual se defronta o pesquisador em História Regional refere-se à definição de região. Um segundo problema, decorrente do primeiro, refere-se aos critérios definidores do espaço regional” (VISCARDI, 1997, p. 85).

Ainda segundo a autora, o espaço regional pode ser definido de acordo com aqueles que nele vivem, já que o limite regional também é uma construção social de seus agentes. “Em meio a tantas abordagens diferenciadas, acreditamos que o espaço regional consiste em construção abstrata, elaborada no decorrer do tempo por atores coletivos que a ele se relacionam direta ou indiretamente” (VISCARDI, 1997, p. 95-96). Esse espaço pode ser formado também por uma série de valores e costumes que são compartilhados por seus agentes e que conferem uma identidade ao lugar.

No que concerne a História local os primeiros trabalhos a tratarem do tema surgem na França e, também vem de lá as primeiras conceituações para o termo. Goubert, autor representante dos estudos sobre história local define esta como:

[...] aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, 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 (como um county inglês, um condado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (GOUBERT, 1988, p. 70).

Desse modo, o ponto de análise da história local é o lugar, o espaço. Também Joana Neves traz sua contribuição sobre a temática e entende a história local como aquela que “[...] refere-se ao conhecimento histórico, sob a perspectiva local, e pode significar: o local como

objeto do conhecimento e/ou o local como **referência** para o conhecimento” (NEVES, 1997, p. 14-15, grifo da autora).

Pierre Goubert aponta ainda que em razão de a história local dar ênfase às particularidades de um lugar em mesmo grau com que se preocupava com os planos universais em seus primórdios, ela favoreceu para que muitas “verdades” e equívocos cometidos por historiadores que adotavam uma perspectiva de história geral fossem contestadas. “A prática cuidadosa da história local e a multiplicação de monografias sobre regiões específicas, podem levar muito mais além; podem destruir muitas das concepções gerais anteriormente consolidadas em tantos livros, ensaios e palestras” (GOUBERT, 1988, p. 75).

Nota-se que no início de seu surgimento na Europa, os termos “local” e “regional” eram usados como sinônimos e sem distinção para representar um mesmo espaço, sendo isto compreensível uma vez que a Europa possui espaços menores que no Brasil, em que em muitos estados brasileiros caberiam diversos países europeus (BARROS, 2019). Contudo, na historiografia brasileira as expressões são usadas de formas distintas

[...] a “história local”, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão “história regional” volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante) (BARROS, 2019, p. 12).

Embora não seja uma regra, historiadores brasileiros costumam utilizar a História Regional para se referir a espaços de grandes extensões, enquanto que para os espaços menores em que o termo regional não supre a necessidade usa-se a História Local. Uma questão importante a se considerar nos estudos sobre o regional e o local é a noção de espaço utilizada, uma vez que para historiadores essa noção nem sempre irá coincidir com a delimitação política e legal definida, pois isso dependerá do tipo de pesquisa que o sujeito está realizando, o local será uma construção do próprio historiador.

A região só se entende, então, metodologicamente falando, como parte de um sistema de relações que ela integra. Deve, portanto, ser definida por referência ao sistema que fornece seu princípio de identidade. Assim, pode-se falar tanto de uma região no sistema internacional, como de uma região dentro do estado nacional ou dentro de uma das unidades de um sistema político federativo. Pode-se falar, igualmente de uma região cujas fronteiras não coincidam com fronteiras políticas juridicamente definidas (SILVA, 1999, p. 43).

Ainda de acordo com Silva, a noção de espaço ganha relevância maior se considerada que determinada região ou local, enquanto unidade social, econômica e cultural é anterior à delimitação fronteira política e legal do Estado Nacional.

A região deve ser concebida como um território contínuo. Dentro deste, ocorrem os processos de *produção* (de bens e serviços) e de *reprodução* de um modelo determinado de convivência social (SILVA, 1999, p. 45, grifo do autor).

Dessa forma, a História local pode ser compreendida como uma modalidade da historiografia que se interessa pela análise do “local”, por determinadas práticas e particularidades que se encontram somente em tal localidade, sendo o historiador quem escolhe criteriosamente seu espaço de investigação, o que não significa que tal abordagem deixe de se referir a uma totalidade.

6 O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PORTO NACIONAL/TO

Mediante o que foi exposto até o presente momento, percebe-se o grau elevado de importância que o ensino de História local possui no aspecto da aprendizagem para os alunos, que passam a sentir-se partícipes da história e não apenas meros expectadores, sobretudo, quando problematiza no âmbito do ensino elementos históricos e vivências da comunidade envolvida. Nesse sentido, torna-se necessário a compreensão de como a história local do município é incorporada às aulas de História nos últimos anos do ensino fundamental. Para tal, serão analisados os questionários aplicados a cinco professores da rede estadual de Porto Nacional ao longo do mês de fevereiro de 2021.

A partir do entendimento de que o currículo oficial reflete os interesses de quem o elaborou, o contexto da época, bem como os propósitos para sociedade, já que fornece com base na ordenação e direção dos conteúdos escolares, as diretrizes para ações de controle social, conforme pontua (ROCHA, 2012), torna-se importante a compreensão do “currículo real, em face da autonomia relativa dos estabelecimentos de ensino frente aos órgãos estatais reguladores, pode não se assemelhar ao currículo proposto, uma vez que ele é o produto da interação de uma grande variedade de atores” (ROCHA, 2012, p. 56).

Para averiguação de forma mais próxima ao debate proposto, fez-se uma pesquisa junto a cinco professores de História que trabalham em escolas públicas estaduais na cidade de Porto Nacional, todos atuando na modalidade de ensino fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano). As escolas estaduais que os professores que responderam ao questionário indicaram que trabalham foram a Escola Estadual Irmã Aspásia, Escola Estadual Dom Domingos Carrerot e Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Dom Pedro II.

A Escola Estadual Irmã Aspásia fica localizada na Rua Aureliano Azevedo, nº 855, no bairro Coração de Maria e oferece as modalidades de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. A Escola Estadual Dom Domingos Carrerot está situada na Avenida Ibanez Ayres, no setor Aeroporto, ofertando somente modalidade de Ensino Fundamental anos finais, funcionando nos turnos matutino e vespertino. A Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Dom Pedro II fica na Avenida Murilo Braga, nº 774, no Centro da cidade e oferece somente a modalidade de Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

Desse modo, a escolha dos professores não teve critérios pré-estabelecidos, ocorrendo mediante suas disponibilidades de tempo em responder ao questionário. Em decorrência disso, a investigação contou com uma amostra pequena de professores que, no entanto, se

manifestou eficaz no fornecimento de dados sobre a maneira que o ensino de História local é compreendido e aplicado pelos docentes em sala de aula.

Cabe ressaltar, que os cinco professores pertencem a três escolas distintas: dois professores fazem parte do corpo docente de uma mesma unidade de ensino, em que esta oferta somente a modalidade de ensino fundamental, sendo que um leciona no período matutino e outro no vespertino; também outros dois professores ministram suas aulas em uma mesma escola, sendo esta de tempo integral e possuindo mais de uma turma para uma mesma série; por fim, na última escola havia apenas um professor para todo o ensino fundamental. Isto posto, dos cinco educadores apresentados, apenas este último declarou dar aulas no ensino fundamental e médio.

Isso traz um fator para reflexão, pois, embora sejam escolas com organizações de ensino diferentes e tendo os professores tempo vivência em salas de aula distintas, as respostas fornecidas por todos eles não destoaram uma da outra, convergindo para um mesmo sentido de entendimento da História local, apesar de cada docente ter sua própria maneira de trabalhar o conteúdo local em sala.

Em vista disso, não obstante dois pares de professores lecionarem em uma mesma escola, suas respostas foram diferentes uma da outra, revelando que ainda que trabalhem na mesma unidade escolar o modo como afirmaram trabalhar com a História local em sala de aula são distintas, possuindo cada docente suas metodologias e recursos individuais para abordarem o conteúdo.

O questionário⁸ aplicado foi semiestruturado em onze questões dispostas em dissertativas e objetivas, tendo o professor a liberdade de acrescentar informações que considerasse relevante ao final do questionário.

Assim, dos cinco professores que responderam ao questionário, todos afirmaram trabalhar com a história do município e da região. No entanto, quando observados os conteúdos que apontaram lecionar é notório a predominância de uma história do Tocantins, o que se depreende que entendem como história regional a história do estado.

A idéia de “região”, neste sentido mais específico, associa-se à noção de que temos agora um lugar que se apresenta ele mesmo como sistema – com sua própria dinâmica interna, suas regras, sua totalidade interna – e que habitualmente se encontra ligado ou a uma rede de outras localidades análogas, ou a um sistema mais amplo [...] (BARROS, 2019, p. 10).

A respeito das temáticas selecionadas para lecionarem, apenas (01) um professor apontou trabalhar com a história do município e da região e, ao citar quais os conteúdos

⁸ Vide questionário aplicado no apêndice A na página 37 deste trabalho.

usados para esse ensino mencionou apenas conteúdos da chamada história geral ou mundial (História Antiga, Medieval e as primeiras revoluções). Questão que chama à reflexão, pois espelha o entendimento que o docente tem acerca da história bem como atesta para o tipo de história que está sendo ensinada nas salas de aulas.

Outros quatro professores apontaram trabalhar nas turmas de sexto ano: os aspectos históricos do município e a pré-história do Tocantins; a localização, história de pontos históricos da cidade e datas comemorativas tanto da cidade como do estado; sítios arqueológicos, paleontológico e espeleológicos do Tocantins, conservação do patrimônio imaterial e material do Estado do Tocantins e o tombamento Centro Histórico de Porto Nacional como Patrimônio Cultural Brasileiro; história do município através da história oral com idosos. No sétimo ano afirmaram discutir: o povoamento do norte goiano, escravidão, mineração, pecuária e comércio fluvial no antigo norte goiano; origem do município, seus valores culturais, tradições e origens das mesmas; e região de concentração indígena.

Com relação às temáticas debatidas no oitavo ano, apontaram: história do Tocantins e os movimentos separatistas; as origens das lutas pela criação do estado, a importância cultural, religiosa, política, social, econômica e educacional do município em relação à região que hoje corresponde ao estado do Tocantins; e acontecimentos históricos do século XIX no antigo norte goiano. Por fim, no nono ano destacaram: a criação do estado do Tocantins e os povos indígenas tocaninenses; os conflitos sociais e políticos da luta pela criação do Tocantins, o papel e história de alguns líderes políticos, religiosos e comunitários nessa luta; situação dos povos indígenas e afrodescendentes no Tocantins.

Fagundes (2006) ressalta que essa forma de distribuição de conteúdos não inova ao seguir a versão tradicional proposta para a história do Brasil e utilizada em muitos dos livros didáticos usados, uma vez que elas se expressam a partir de fatores econômicos, políticos e culturais, “configurando-se assim uma espécie de transposição daquele modelo para o ensino de história do município” (FAGUNDES, 2006, p. 161).

Assim, a presença de conteúdos mais voltados para a historicidade do município, como é possível notar, possui pouco espaço no ensino-aprendizagem portuense. Apesar de afirmarem seguir a seleção de conteúdos propostos pelo Documento Curricular do estado, dois (02) professores apontaram dispor de liberdade para trabalhar com os conteúdos de acordo com o contexto em que se inserem. Contudo, um (01) dos professores chamou atenção para um ponto interessante, em que essa liberdade se dá mediante a disponibilidade de tempo

entre os conteúdos destacados pela BNCC e as temáticas do DCT, momento em que entrariam a história do estado e do município,

depreende-se que se deve seguir a base nacional comum, ficando aspectos locais e regionais num segundo plano. Prioriza-se, portanto, a construção de uma educação voltada ao Brasil como um todo, ao que é estabelecido por essa base nacional, afetando-se por conseguinte matérias que possam mostrar e debater o que é mais próximo do aluno, como a História Local (NETO; NASCIMENTO, 2017, p. 112).

Quanto ao material utilizado para trabalhar este ensino, todos afirmaram fazer uso de livros, sites da internet, vídeos, jornais e revistas, com destaque para um (01) dos professores que declarou utilizar documentos, embora não tenha fornecido maiores detalhes sobre como ocorre sua utilização em sala de aula. Segundo assinala Fagundes “o acesso ao documento é uma condição necessária para que os historiadores e professores possam construir suas interpretações sobre o objeto que está sendo estudado” (FAGUNDES, 2006, p. 157). Questionados quanto a produção de materiais decorrentes para os estudos de história local afirmaram produzir vídeos, slides, apostilas e apenas um declarou realizar pesquisas campos com os alunos para discussão do assunto em sala.

Quando questionados a respeito de suas impressões acerca dos materiais que tratam da história tocantinense e municipal foi consenso de que são materiais ricos e extremamente importantes, porém de difícil acesso tanto para os próprios professores como para os alunos e demais membros da comunidade. Em vista disso, observa-se que nem sempre a vontade de inovar e propor novas práticas ao ensino de História são suficientes para que ocorram mudanças significativas na educação, uma vez que essas propostas muitas vezes dependem de fatores de diversas ordens, conforme pontua Fagundes:

ou seja, a construção de propostas inovadoras, nas atuais condições da escola brasileira, passa pelo enfrentamento de desafios de duas ordens: uma externa, que tem a ver com as questões que envolvem a educação brasileira em geral e o poder público local ao qual a escola está ligada (legislação, financiamento, infra-estrutura, condições de trabalho, relações de poder, salário dos docentes, entre outras); outra interna, relacionada com as respostas advindas da organização escolar e da prática docente (FAGUNDES, 2006, p. 166).

Um dos professores chegou a fazer um desabafo indignado com a forma e a atenção que é dada para essa abordagem de ensino, uma vez que não são fornecidos materiais históricos ou geográficos contemplando a história do estado e município, chegando ao nível extremo de nem na biblioteca escolar encontrar tais materiais. O professor demonstra sua indignação maior quando afirma que não recebem nenhuma orientação de livros ou qualquer outro material de apoio nesse sentido. Tal situação demonstra o valor que é dado para essa abordagem pelos níveis superiores da educação. A respeito dessa contestação Neto e Nascimento inferem que essa condição é pensada pelas legislações educacionais “com a

possível intenção de não vir a despertar no aluno sensocrítico com relação a problemas de sua comunidade” (NETO; NASCIMENTO, 2017, p. 108).

Fernandes (2017), ao tecer discussões sobre a dificuldade do acesso a materiais como livros, documentos históricos e revistas locais, etc., em razão de muitas vezes esses arquivos estarem em posse privada, orienta a pesquisa coletiva com os alunos direcionada para a organização e catalogação de um acervo documental para a escola. Assim, esses materiais poderiam ser complementados ano a ano e não precisariam ser originais.

Ao serem questionados sobre a predominância de determinadas características historiográficas presentes nos materiais utilizados, uma das respostas chamou bastante atenção. Um (01) professor destacou que por vezes as narrativas são voltadas a apresentar certos sujeitos históricos como heróis, em detrimento de outros personagens importantes, como que se apenas determinados sujeitos participassem da construção da história, ficando o debate em torno de tais questões, enquanto que discussões mais relevantes ficam em segundo plano. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar o que o pensamento de Bittencourt quando diz que “a história local [...] tem sido elaborada por historiadores de diferentes tipos. Políticos ou intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos” (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

Os demais professores afirmaram ser mais comum encontrar aspectos sobre a criação do estado, monumentos históricos e cidades tocantinenses históricas, ocorrendo mudanças mediante a temática que é abordada. Assim, cabe ao professor a cautela na seleção de seus materiais sobre a história local, para que não acabem por disseminar um pensamento hegemônico de uma determinada classe ou grupo social que detém o poder.

Questionados sobre o momento em que é trabalhado tal abordagem de ensino, declararam trabalhar temáticas locais durante todo o ano letivo, intercalado com os demais conteúdos. No entanto, um (01) dos professores afirmou que o foco maior no ensino de História local ocorre em datas comemorativas ou em períodos que o DCT determina o trabalho de tais conteúdos. No documento curricular foi possível observar a orientação das temáticas dispostas por vezes em alternância de bimestres. Neste aspecto, observa Gildate:

[...] por muitas vezes, o ensino de história local encontra-se restrito a temas festivos, datas comemorativas ou eventos específicos. Não existe uma preocupação com o currículo quanto à inserção de conceitos e conhecimentos que envolvam tal perspectiva. Para esta e muitas secretarias de educação existentes no país, a história local é sempre lembrada por uma questão de memória que se restringe aos grandes marcos e não às estruturas (GIDALTE, 2018, p. 66).

Também Fagundes, ao discutir acerca do trabalho de temáticas locais em datas comemorativas ressalta que:

a referência à história local quase exclusivamente na Semana do Município ou sua inserção de forma eventual, quando da abordagem da história nacional ou geral, demonstra o lugar que ocupa essa história em relação às inovações teórico-metodológicas [...]. Na verdade, se formos considerar esse critério, podemos afirmar que essa forma de se conceber e fazer a história está distante das abordagens inovadoras[...]. Entendemos estar aí implícita uma concepção de história associada ao fato isolado, como algo que deve ser lembrado de forma eventual, submisso a uma data comemorativa (FAGUNDES, 2006, p. 153).

A respeito da realização de atividade de campo, apontaram que visitam o Centro Histórico da cidade e apenas um (01) professor afirmou não haver atividades de campo durante as aulas sobre a história do município. Um (01) professor destacou que, embora realize visitas campos pela cidade, esta ocorre mediante a concessão de transporte, o que, de acordo com sua resposta, é bastante burocrático e sua disponibilização raramente concedida, o que se coloca como uma lacuna no ensino-aprendizagem de História local. Fernandes (2017) discorre sobre a importância que tem as pesquisas à campo no ensino de História local; para a autora, as atividades fora da sala de aula favorece para que o aluno desenvolva um olhar problematizador para o local.

Oriá (1995), em suas reflexões acerca da importância de se trabalhar o ensino de história a partir da realidade social local, ressalta que isso possibilitaria atingir metas fundamentais para a construção da identidade e formação da cidadania nos alunos, uma vez que:

estariamos partindo do concreto para o abstrato (ou do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante) [...] estariamos possibilitando a incorporação das experiências de vida dos alunos que se dão num “locus” específico, no caso, no município [...] o estudo da História do município permite a inserção do aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive e na qual virá a intervir (ORÍÁ, 1994, p. 46-47).

A partir da análise dos questionários aplicados pode-se chegar ao entendimento de que, embora os professores pesquisados aleguem trabalhar com a história local e sejam conscientes de sua importância, esse ensino está atrelado muito mais com uma história do estado e, quando voltada para o município, trata-se de uma história do patrimônio histórico e datas comemorativas da cidade. Nota-se que, nos anos iniciais do ensino fundamental há uma valorização maior da história local do que nos últimos anos, quando a história se volta para o estado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos e do questionário aplicado permite que se faça algumas pontuações. Primeiro, que o ensino de História Local nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) dentro da concepção compreendida no DCT e nos questionários respondidos pelos professores, é mais desenvolvido a partir do viés de uma história do Tocantins e não especificamente da história do município de Porto Nacional.

Segundo, que é dado uma ênfase maior na história local nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) ao passo que nas turmas de 6º a 9º é proposto uma história mais voltada para o estado. Infere-se que essa questão possa ocorrer em razão da realização de concursos públicos e vestibulares estaduais, quando são exigidos conteúdos mais voltados para a história do Tocantins. Cabe ressaltar que não há uma exclusão da História Local nos anos finais do ensino fundamental, mas que essa abordagem é pouco desenvolvida nessa modalidade.

Nota-se ainda nos documentos educacionais atuais, a presença de uma história de perspectiva europeia, o que demonstra que apesar dos avanços e investidas nessa área de investigação, muito ainda há que se refletir e repensar no ensino de História, para que ele venha partir de uma visão também nacional e articulada à história mundial.

Um terceiro ponto, diz respeito a lacuna historiográfica apontada pelos professores de obras que tratem de uma história das localidades e municípios e da ausência do fornecimento de orientações quanto aos materiais históricos e historiográficos sobre o município e o estado, deixando isso a cargo estritamente dos professores.

Infere-se que poderia haver um diálogo maior entre a universidade e as escolas de educação básica, uma vez que as primeiras estão a frente como grandes produtoras de trabalhos e pesquisas científicas no âmbito local, o que poderia também em parceria com as demandas apresentadas pelos professores da educação básica, contribuir no fornecimento de subsídios importantes quanto ao ensino-aprendizagem de história local.

Dessa forma, observa-se que se faz necessário que os professores sejam melhor preparados e orientados para a efetivação curricular da História Local em sala de aula, através de conteúdos, metodologias e propostas de aprendizagem, bem como sejam subsidiados com materiais historiográficos que tratem da temática, pois, conforme atestado, a História Local favorece ao aluno o aguçamento do sentimento de pertença à sua comunidade, uma vez que ele encontra essa história dobrando a esquina de sua casa, ao sair para passear, ir à igreja ou

mesmo à escola. Trata-se de um conhecimento histórico, plural e significativo para o aluno enquanto sujeito ativo a participante da história.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago. 93.
- _____. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 28-41.
- BARBOSA, V. de L. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 57- 85, jul./dez. 2006.
- BARROS, José D’ Assunção. **O Lugar da História Local**. In: Conferência para o I Encontro de História Local/Regional da UNEB, 2019, Bahia. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-27.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 185-204.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Senado Federal**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversa e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CAVALCANTI, Luciana Araújo. **A história local no currículo da educação básica**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFP, Recife, 2007.
- CERTEAU, Michel de. A operação histórica. IN: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-109.
- DOSSE, François. Clio Revisitada. In: DOSSE, François. **A História em migalhas: dos Annales à Nova História**. Editora da Unicamp, 1994, p. 21-94. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4889470/mod_resource/content/1/dosse-franc3a7ois-a-histic3b3ria-em-migalhas.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história:** histórias ensinadas em Ceará-Mirim. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, RN, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso de material didático. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (Orgs.). **Reflexões sobre a História Local e Produção de Material Didático.** Natal: EDFRN, 2017, p. 293-334.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L (Org.). **Repensando o ensino de História.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 85-102.

GIDALTE, Lara Ximenes. **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.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes** – Por uma história democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de De como se constrói uma história local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (Orgs.). **Reflexões sobre a História Local e Produção de Material Didático.** Natal: EDFRN, 2017, p. 57-81.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

_____. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 27-36.

NETO, Tomé Soares da Costa; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. O ensino de História Local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI.** Teresina, vol. 6, n. 2, jul/dez., 2017, p. 99-117.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum – Revista de História,** João Pessoa, n. 3, p. 13-27, jan./dez. 1997.

ORIÀ, José Ricardo. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Revista,** v. 4, n. 1, p. 43-51, jan./dez. 1995.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-26.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L (Org.). **Repensando o ensino de História.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 51-70.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, André Brasil da. **Pesquisa e Ensino de História Local**: vivência de ensino e aprendizagem na escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2020.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Regionalismo: o Enfoque Metodológico e a Concepção Histórica. In: SILVA, Marcos A. da Silva (Org.). **República em migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Ed. Marco Zero/CNPq, 1999.

TOCANTINS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES. **Governo do Estado do Tocantins**. Documento Curricular de Ciências Humanas e Ensino Religioso do Tocantins: Ensino Fundamental. Tocantins, 2019. Disponível em: <<https://educ.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. História, Região e Poder: A Busca de Interfaces Metodológicas. **LOCUS: revista de história**, Juiz de Fora, v.3, nº1, p. 84-97, 1997.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL***

Público Alvo: professores do Ensino Fundamental (anos finais) da rede estadual de Porto Nacional de três escolas

(Realizada em fevereiro de 2021)

1. Nome da escola em que trabalha:

2. Trabalha com a disciplina de História em qual das modalidades de ensino:

Somente Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental e Médio.

Somente Ensino Médio.

3. Trabalha com a história do município ou região onde a escola está inserida?

Sim

Não

4. Caso a resposta tenha sido afirmativa na questão acima, cite quais conteúdos são utilizados nesse ensino de acordo com as séries.

6º ano:

7º ano:

8º ano:

9º ano:

5. Como é selecionado o conteúdo que é trabalhado em cada turma?

6. Qual (ais) material (ais) é usado (s) para trabalhar a história do município?

7. É produzido algum material para esse ensino?

Sim

Não

Qual?

8. Qual sua impressão a respeito dos materiais/informações produzidos sobre a história da cidade?

9. Em sua visão, quais características historiográficas predominam acerca da memória histórica da região ou município no material lido e/ou consultado para trabalhar o conteúdo com os alunos?

10. Em qual momento é trabalhado a história local/município?

- Durante todo o semestre letivo, intercalando com os demais conteúdos;
- Durante a semana de aniversário da cidade;
- Durante o momento em que é trabalhado a história do Brasil;
- Durante a semana de aniversário do estado;
- Não é trabalhado a história do município;

Outros momentos (especifique):

11. São realizadas atividade de campo durante o momento em que é trabalhada a história local?

Sim

Não

Caso a resposta seja sim, quais locais são visitados nessas aulas?

Deseja contribuir com mais informações? (Opcional).

* Este questionário faz parte do trabalho de conclusão de curso em licenciatura em História para a Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, cuja discente é Samara Silva dos Santos, sob orientação da Prof.^a, Dr.^a. Regina Célia Padovan. As informações aqui contidas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos e serão consideradas em sua integralidade e/ou em partes. Não será usado em momento algum o nome dos professores pesquisados.