

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PINHEIRO-MA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS - CCHNST
HABILITAÇÃO EM HISTÓRIA

MARIA EDVÂNIA SERRÃO PEREIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA LOCAL EM PINHEIRO, MARANHÃO:
propostas metodológicas para uma consciência histórica

PINHEIRO-MA
2019

MARIA EDVÂNIA SERRÃO PEREIRA

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA LOCAL EM PINHEIRO, MARANHÃO:
propostas metodológicas para uma consciência histórica

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas-História da Universidade Federal do Maranhão, como exigência obrigatória para obtenção do Título de licenciada em História.
Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA LOCAL EM PINHEIRO, MARANHÃO:
propostas metodológicas para uma consciência histórica

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas-História da Universidade Federal do Maranhão, como exigência obrigatória para obtenção do Título de licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Arkley Marques
Bandeira.

Monografia defendida em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Arkley Marques Bandeira. (Orientador)
Doutor em Arqueologia
Universidade Federal do Maranhão

Universidade Federal do Maranhão

Universidade Federal do Maranhão

Pereira, Maria Edvânia Serrão.

O ensino de história e cultura local em Pinheiro,
Maranhão : propostas metodológicas para uma consciência
histórica / Maria Edvânia Serrão Pereira. - 2019.

66 f.

Orientador(a): Arkley Marques Bandeira.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Humanas -
História, Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro,
2019.

1. Consciência Histórica. 2. Ensino de História. 3.
História e Cultura de Pinheiro-MA. 4. História Local. I.
Bandeira, Arkley Marques. II. Título.

Em especial, ao meu pai, Sr. Epifânio,
à minha mãe, Joana, aos meus filhos
Vinícius e Emanuely, à minha
madrinha Laura, meus irmãos e irmãs e
demais familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos, agradeço imensamente ao Meu Senhor, Minha Maior e mais necessária fonte de resistência e luz, por manter estáveis minha fé e sanidade, em meio à tantos contrastes culturais, os quais permeiam minha influência religiosa e social, em que o conhecimento me permitiu entender, respeitar, argumentar, defender e propagar, manter-me firme em meio à tantas circunstâncias desestimulantes, como o excesso de trabalho, acúmulo de atividades acadêmicas, profissionais e domésticas, e que, sem elas, modestamente, não ousaria me sentir capacitada. Em seguida, honrosa e precisamente a meu pai, sr. Epifânio, que mesmo em outro plano de existência, foi meu maior incentivador, de esforços extraordinários no intuito de realizar os desejos de seus filhos. À minha mãe, d. Joana, a maior força da minha vida, mãe raiz, de instigar, reclamar, obrigar, abrigar, perdoar, amar desmedidamente. Aos meus filhos, Vinícius e Emanuely, minhas fontes de inspiração, meus mais necessários amores, meu melhor, por eles tudo é válido, tudo é possível. À minha avó, d. Mocinha, senhora das minhas histórias, pois sem tê-la ouvido não caberia em mim esse vasto leque de experiências de vidas ouvidas. Aos meus irmãos Paulo, Júnior, Miguel e Walisson e irmãs, Denise e Paula, meus sempre amigos. À minha madrinha amada Laura, que me possibilitou os primeiros anos de instrução da minha vida, aos meus tios (as), primos(as), sobrinhos (as). Aos meus amigos (as) de vida, em especial: Irany, Laucilene, Rubenita, Glória carvalho, de um tempo mais próximo, aos meus amigos de trabalho, que mesmo em tempos e contratempos contribuíram para que este feito se cumprisse. Agradeço ainda meu muito querido e admirado orientador Arkley Marques Bandeira, por todo empenho e colaboração no cumprimento desta etapa da minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado(a) à todos!

RESUMO

O Ensino de História Local é necessário para construir senso crítico nos alunos, fomentar a cidadania nos indivíduos e a consciência histórica, a partir do momento em que eles conseguem interpretar a relação dicotômica entre aqueles personagens que estão presentes nos livros de História com maior presença, em contraposição aos personagens conhecidos localmente. Nessa perspectiva, nosso objetivo é avaliar criticamente se o Ensino de História e os seus componentes curriculares em Pinheiro, Maranhão, são suficientes para o conhecimento e a valorização da História e Cultura local por parte do alunado. Partimos das seguintes problemáticas: porque abordar a História local, do município de Pinheiro, analisando sua presença no currículo e no ensino em determinada escola? E de que forma pode-se abordar as transformações ocorridas dentro da historiografia (História social, Nova História, História vista de Baixo, História do Cotidiano e etc. epistemologias que vão contra o discurso historiográfico positivistas) na sala de aula, partindo da narrativa oficial de Pinheiro? Nosso caminho metodológico se ampara em revisão bibliográfica, partindo de uma avaliação crítica dos textos selecionados, mas com a inserção da análise de um material coletado em campo que estimulou a análise de nosso objetivo central, por isso, ela também é uma pesquisa documental. Como considerações finais, destacamos que as narrações dentro da disciplina historiográfica tende a negligenciar a História e Cultura local de Pinheiro enquanto método necessário para construir consciência histórica e identidade nos estudantes, por tal razão, propomos formas de trabalhar a História Local por meio de planos de aulas que abordem a temática de forma crítica, fundamentado em fontes locais que conversem com a Literatura, com a Educação Patrimonial, a História Oral, dentre outras possibilidades.

Palavras-Chave: Ensino de História. História Local. História e Cultura de Pinheiro-MA. Consciência Histórica.

RESUMEN

La Enseñanza de Historia Local es necesaria para construir sentido crítico en los estudiantes, fomentar la ciudadanía en los individuos y la conciencia histórica, desde el momento en que pueden interpretar la relación dicotómica entre aquellos personajes que están presentes en los libros de historia con mayor presencia, a diferencia de los personajes localmente conocidos. Desde esta perspectiva, nuestro objetivo es evaluar críticamente si la enseñanza de la historia y sus componentes curriculares en Pinheiro, Maranhao, son suficientes para el conocimiento y la apreciación de la historia y la cultura local por parte del estudiante. Partemos de los siguientes problemas: ¿por qué acercarnos a la historia local del municipio de Pinheiro, analizando su presencia en el currículo y enseñando en una escuela determinada? Y cómo se puede abordar las transformaciones que se produjeron dentro de la historiografía (Historia Social, Nueva Historia, Historia vista desde Bass, Historia de la Vida Diaria y etc. epistemologías que van en contra del discurso historiográfico positivista) dentro de la sala de clase, a partir de la narrativa de Pinheiro? Nuestra trayectoria metodológica se basa en una revisión bibliográfica, partiendo de una evaluación crítica de los textos seleccionados, pero con la inserción del análisis de un material recogido en el campo que estimuló el análisis de nuestro objetivo central, por lo que también es un investigación documental. Como consideraciones finales, destacamos que las narraciones dentro de la disciplina historiográfica tienden a descuidar la Historia y Cultura local de Pinheiro como un método necesario para construir la conciencia histórica y la identidad en los estudiantes, por esta razón, proponemos formas de trabajar en Historia Local a través de planes de lecciones que abordan el tema críticamente, basados en fuentes locales que hablan con Literatura, con Educación Patrimonial, Historia Oral, entre otras posibilidades.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Historia local. Historia y Cultura de Pinheiro-MA. Conciencia histórica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: AS BASES LEGAIS QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE HISTÓRIA:	
Curriculo e Ensino no Brasil.	13
1.1 Primeiro marco legal: LDB e uma breve análise do Ensino de História.	16
1.2 Segundo marco legal: PCN e uma breve análise do Ensino de História.	18
1.3 Terceiro marco legal: BNCC e uma breve análise do Ensino de História.	21
CAPÍTULO II: HISTÓRIA E CULTURA DE PINHEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA: por uma consciência histórica local.	27
2.1 - A História e Cultura de Pinheiro	28
2.2 - Por uma consciência histórica local	33
2.3 - História Local: relação História, Lugar, e Memória por meio da interdisciplinaridade e transversalidade no Ensino de História.	35
CAPÍTULO III: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA DE PINHEIRO: Consciência Histórica que parte do cotidiano	41
3.1 Pensando Metodologias para o Ensino de História Local de Pinheiro.....	48
3.1.1. Primeira proposta de Plano de Aula	50
3.1.2 Segunda proposta de Plano de Aula	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63

INTRODUÇÃO

Para que falar sobre História? Para que se ensinar História? E porque abordar a História local, do município de Pinheiro, Maranhão, analisando sua presença no currículo e no ensino em determinada escola? Porque a História revive e reconstrói o passado a partir do presente, diminuindo a angústia e a certeza de se estar no aqui e agora. Recorrendo ao pensamento de Luís Alberto Marques Alves (2009, p. 25) “[...] É a História que nos fornece as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. [...] Cercear o acesso a esse conhecimento é transformar humanos em autômatos, é transformar cidadãos em plebe”.

Questionamos, ainda, de que forma pode-se abordar as transformações ocorridas dentro da historiografia (História social, Nova História, História vista de Baixo, História do Cotidiano e etc. epistemologias que vão contra o discurso historiográfico positivistas) dentro da sala de aula, partindo da narrativa de Pinheiro? É possível repercutir essas tendências historiográficas nas aulas de História trabalhando da consciência do lugar?

Nosso trabalho parte dessa inquietação, porque acreditamos que é possível e necessário incorporar os aportes de uma História social e do cotidiano para repensar o ensino de História e sua prática na sala de aula. Para isso, compreendemos que precisamos partir do entendimento que todos os sujeitos sociais constroem o conhecimento histórico e de que estes estão pouco presente nos currículos e livros didáticos, como os índios, negros, mulheres, crianças, idosos e outros, para que as práticas pedagógicas se politizem e faça emergir a consciência histórica a partir de uma prática didática-epistemológica que subverta a História vista de baixo, concedendo-lhe um lugar menos marginal.

A partir das observações do PIBID em sala de aula, bem como do estágio, percebemos a falta de conteúdos que abordem a História local; bem como percebemos que é difícil para o professor de História conseguir pensar em como e por que abordar tal temática, fato que nos incentivou a escrever este trabalho monográfico. Por isso, nos propormos a encontrar formas de inserir a História Local nos Planos de Ensino e atividades docentes.

Consideramos que o papel da História Local é necessária para construir senso crítico nos alunos a partir do momento em que eles conseguem interpretar a relação dicotômica entre aqueles personagens que estão presentes nos livros de História de maneira constantes, para com outros personagens, aqueles considerados excluídos, aqueles personagens capazes de produzir um sentimento de empatia e reconhecimento nos alunos, porque estes podem se sentir refletidos na História; logo, surge a ideia de aproximar a História ao local e região. Como nos aponta

Paim & Picolli (2007), esta surge para destacar as diferenças locais e regionais, mostrando e valorizando o peculiar, identificando as pluralidades e ajudando a compreender melhor as relações existentes entre o local e o global, refletindo historicamente os acontecimentos.

Nosso objetivo geral é avaliar criticamente se o Ensino de História e os seus componentes curriculares em Pinheiro, Maranhão, são suficientes para o conhecimento e a valorização da História e Cultura local por parte do alunado.

Para isso, nossas etapas perpassam a investigação do currículo de História e das leis e das bases legais mais importantes que o fundamentam. Após, nos colocaremos à compreensão mais profunda da necessidade de um Ensino de História comprometidos com a consciência histórica, por meio do desenvolvimento de uma Didática da História que pense função dentro de uma epistemologia crítica que abarque a ideia do cotidiano, da História social.

Metodologicamente, nosso trabalho se ampara em revisão bibliográfica, partindo de uma avaliação crítica dos textos. Contudo, tal pesquisa previa trabalho de campo, com entrevistas a professores de História de determinada instituição escolar pública, que infelizmente não fora possível por inúmeros fatos, e, na tentativa de conseguir analisar algum material que poderia ser utilizado neste trabalho para análise de conteúdo, pouco material fora coletado, do qual utilizamos somente um para construir a argumentação de nosso terceiro capítulo. Logo, classificamos nossa pesquisa como do tipo de levantamento bibliográfico, mas com a inserção da análise de um material que estimulou a compreensão de nosso objetivo central, por isso, ela também é uma pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2010).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, presente em livros e artigos científicos. Mas esta pesquisa, como dito, não é exclusivamente bibliográfica, por analisar um plano de aula docente, insere-se como pesquisa documental, pois nos valem de um material que não recebeu um tratamento analítico, ou seja, de “primeira mão”.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, discutiremos as bases legais que fundamentam o Ensino de História no Brasil, iniciando uma discussão acerca da necessidade de uma Didática da História, bem como apresentando seu conceito por meio da discussão epistemológica trazida por Cerri (2001).

Em nosso segundo capítulo, defenderemos a necessidade de uma História plural pinheirense que apresente as diferentes narrativas históricas locais, para além de uma memória estática e dominante, pois que a fundação de Pinheiro ocorreu através de personagens portugueses, colonizadores, militares e escravistas. Por isso, invocamos, como pressuposto epistemológico para o Ensino de História, dois conceitos; o conceito de Consciência Histórica

(RÜSEN, 2001; 2007) dentro de uma perspectiva de uma Didática Histórica e sua função social, e do conceito de Lugar, por uma perspectiva epistemológica interdisciplinar e transversal, entremeada ao conceito de Memória.

Para o último capítulo, discutiremos e analisaremos algumas metodologias no ensino de História, voltadas para o Ensino de História Local. Para tanto, utilizaremos de alguns exemplos presentes em bibliografias sobre a temática, analisando sua eficácia e resultados e, analisaremos um material, ou documento (plano de aula docente) coletado no Centro de Ensino Médio localizado em Pinheiro-MA. De igual maneira, iremos propor metodologias para o Ensino de História Local a partir da realidade de Pinheiro elaborada em planos de aula próprios, onde também utilizaremos de literaturas locais, problematizando-as e tentando construir formas de ensinar as narrativas de modo que estas possam incorporar múltiplas visões de mundo.

Consideramos, como resultado de nossa pesquisa, que as narrações dentro da disciplina historiográfica e nos currículos tendem a negligenciar a História e Cultura local de Pinheiro enquanto método necessário para construir consciência histórica e identidade nos estudantes. Por este motivo, é necessário expandir as narrativas em busca da pluralidade de memórias contidas em Pinheiro, sendo inevitável que os docentes devem possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade em que vivem, suas próprias histórias de vida, bem como suas experiências sociais e suas lutas cotidianas, por meio do conceito de memória, um elemento essencial na busca da identidade individual e/ou coletiva. Ademais, é necessário a produção de planos de aulas eficientes que contemplem a temática tanto pela interdisciplinaridade quanto pela transversalidade, mas para que isso ocorra, o docente precisa possuir a consciência de que a História Local, Regional ou do Cotidiano é a melhor maneira de começar a se ensinar História.

CAPÍTULO I

AS BASES LEGAIS QUE FUNDAMENTAM O ENSINO DE HISTÓRIA:

Currículo e Ensino no Brasil.

Definimos Currículo como um conjunto de objetivos vivos sobre educação escolar, porque ele é reflexo de uma sociedade contextualizada. Assim sendo, o currículo constrói um discurso que produz identidades, e ele mesmo é produzido por tais discursos, “[...] ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 82). Curriculum, enquanto termo, deriva de "corrida", "caminhada", "jornada", portanto, materializa uma ideia de sequência e continuação.

Certamente, uma das definições mais conhecidas de currículo é a dada pela Unesco (1958), citada no artigo de Nelly Moulin (1974), que seja: “currículo são todas as experiências, atividades, materiais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação”. A autora discorre sobre toda uma concepção histórica de conceito, separando-o em dois tipos: o tradicional, de ênfase no conteúdo das matérias, e outro tipo, mais amplo e contemporâneo, definindo currículo como um plano, partindo de um enfoque menos “conteudista” e mais epistêmico.

O currículo, tomado na sua forma contemporânea, se enseja de conteúdos escolares que são formados por *conteúdos explícitos* e aquisição de *valores, habilidades e competências*. Divide-se e concebe-se em três diferentes partes: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. O currículo formal, também chamado de pré-ativo ou normativo, é o currículo criado pelo Estado, de teor convencional e institucional; o currículo real, ou interativo, corresponde ao que é realizado na sala de aula por professores e alunos, nesse nível, existe a liberdade do docente ou corpo pedagógico escolar de postular as mudanças necessárias no currículo formal; já o currículo oculto é aquele que existe nas relações sociais e locais, mas que não estão previstos oficialmente justamente por sua condição volátil e ainda não suficiente consistente, mas que não pode ser ignorado. Existe, ainda, a ideia de um quarto currículo chamado currículo avaliativo, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos expostos pelos alunos que vão além do nível instrucional, perpassando habilidades práticas e culturais (BITTENCOURT, 2008).

Dentro dessa ideia de currículo, nosso foco será a presença da disciplina de História, bem como seu ensino, e para tanto, precisamos nos debruçar sobre o Ensino de História no

Brasil, de forma extremamente resumida e baseada em autores clássicos como Circe Bittencourt (2008), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2012) e Luís Fernando Cerri (2001), até encurtarmos o caminho em prol de uma História local, ensejando nosso objeto, a História e Cultura do município de Pinheiro, Maranhão, em determinado contexto escolar.

A história do Ensino de História perpassa longo período, adquirindo importância como matéria para constituir identidade nacional a partir da década de 70 do século XIX, e de acordo com Bittencourt (2008, p. 60), “[...] esse objetivo sempre permeou o ensino de História para os alunos de ‘primeiras letras’, e ainda está presente na organização curricular do século XXI [...]”, como exemplo, a autora destaca a História da Pátria, a História Sagrada e uma História Cívica, voltada a manter em ordem uma hierarquia social que visava o progresso, comum no Brasil República, pautando na história de grandes homens e personagens seu foco, e assim, inventando a tradição nacional.

Como explicita Bittencourt (2008, p. 64):

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo.

Assim, o currículo de História sedimentou o culto aos heróis em suas aulas por meio do fomento às festas cívicas.

Outra marca do currículo de História aliada a tal perspectiva positivista destacada por Bittencourt (2008) é a memorização no processo de aprendizagem, constituído pelo método mnemônico, o “saber de cor as coisas”, que caracterizou o conhecimento histórico como enciclopédico. Este método sofreu tentativa de desconstrução com as metodologias ativas a partir do final do século XIX e durante a primeira metade do século XX, baseado em autores como Montessori, Herbart e Dewey, que centraliza o sujeito no processo pedagógico (ARANHA, 2012).

Ainda na primeira metade do século XX, no Brasil, a História adentrou o currículo como disciplina de formação mais humanística e científica, mas, ainda servindo a uma elite política, privilegiando uma cultura erudita e eurocêntrica. Além disso, justificava-se a necessidade de neutralidade ideológica do professor de história diante do cenário da Guerra Fria e, mais tarde, da Ditadura civil militar entre 1964 e 1985. Somente nos anos 80, a partir da noção de educação popular baseada no modelo de Paulo Freire, que o currículo de História se ateou a ideia de “*conteúdos significativos*”, que enfatizaram uma leitura mais crítica do mundo social,

econômico e cultural através das camadas populares, em prol de uma educação política e contra a limitação da pedagogia de transmissão de conteúdos (educação bancária), repletos de interesses mecanicistas liberais (ARANHA, 2012; BITTENCOURT, 2008).

Margareth Rago (1999), também durante os anos 80, produziu reflexões sobre o Ensino de História no Brasil sob forte influência do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, onde pelo viés do pós-estruturalismo - já na tentativa de superar as falhas de um projeto marxista - Rago identifica a necessidade de se trabalharem as especificidades reais locais das experiências históricas a fim de identificar os discursos produzidos. Logo, sua ideia era justamente reclamar para o ensino de História as múltiplas vozes inseridas nas estruturas de poder, e estas, ela aponta, estão inseridas na produção e efetivação dos currículos nacionais de História.

Certamente sua reflexão é válida porque o currículo deve ser ponderado em suas falhas e ser modificado de acordo com a realidade em que se constitui, pois esta é a natureza de um currículo tomado como plano. Entretanto, um fato primário a ser ponderado, é o caso do nosso currículo de História ser organizado com base nos currículos exteriores, como da França (BITTENCOURT, 2008). Assim, um dos desafios foi transformar o currículo de História em algo mais local, voltado às especificidades sociais e históricas do nosso próprio país, dentro da conjuntura da América Latina, dentro da conjuntura de uma sociedade marcada pela colonização. Por isto, nos ateremos à presença da História nas documentações que geriram mudanças no currículo no período pós ditadura civil-militar, com enfoque no ensino médio.

É necessário projetarmos a discussão de que compreender como o currículo se forma é compreender sua base pública e política em que o Estado se fundamenta para produzi-lo, a partir dos anseios e da realidade social vigente. Assim, para compreendermos o que chamamos de marcos legais, devemos ter em mente que o currículo é fruto de políticas públicas, e sua natureza e existência está atrelado ao fazer político.

A ideia de um “Estado em ação”, instituindo políticas públicas para a educação é muito recente no cenário brasileiro. No Brasil Colônia e Império, o currículo era destinado de forma predominante a uma camada abastada da sociedade, e só no Brasil República reivindicou-se uma Política Nacional de Educação, marcada por Manifestos e Reformas (SAVIANI, 2005)¹.

¹ Destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação, na década de 30, bem como a reforma Francisco Campos que instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e o início acerca da discussão sobre a criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no final da década de 40, dentre muitas outras leis e reformas que foram marcando a presença do Estado na organização da educação pública universal e gratuita, sempre em intenso confronto e diálogo com os movimentos populares, apesar de a História democrática do Brasil ter pouco tempo de consolidação pois sempre fomos tomados pelo autoritarismo, marcados por períodos de totalitarismos e ditaduras.

Não é nosso objetivo percorrer a historicidade das políticas públicas educacionais em geral no Brasil, o que iremos fazer, é situar o que consideramos como principais marcos legais e como o currículo e o Ensino de História intercorrem por estes marcos selecionados.

1.1 Primeiro marco legal: LDB e uma breve análise do Ensino de História.

Os documentos que utilizaremos serão a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial os referentes a área específica da História e Ciências Humanas e, por fim, abordaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com recorte à disciplina de História.

A reformulação do currículo nacional ocorrida na década de 1990, atendendo à conjuntura capitalista e liberal num cenário de redemocratização do país, nasce como um documento de lei e diretrizes imbuído da missão de conectar mercado e o conhecimento para o progresso, o mundo tecnológico, o consumismo e para as expectativas utilitárias. Nesse cenário, da presidência de Fernando Henrique Cardoso, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB ou LDBEN) aprovado e sancionado durante seu governo, significou descentralização estatal com foco em captação de recursos do mercado privado (BITTENCOURT, 2008)².

Ao mesmo tempo, ela pretendia buscar uma sintonia com a Constituição de 1988, apreciada como Constituição Cidadã. Esta, se submetia ao compromisso de constituir uma sociedade livre, justa e solidária, em prol de desconstruir os preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, bem como diminuir as desigualdades sociais e econômicas.

A exemplo dos tipos de documentos nascentes com tais ideais na educação nacional, temos a LDB, de 1996, que assegura, em matéria de Ensino Médio, sua progressiva extensão gratuita e obrigatoriedade, além do regime de colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para fomentar um desenvolvimento mais igualitário e específico em e de cada região.

² Ainda, a título de complementação da discussão: “Á sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistemas de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho” (BITTENCOURT, 2008, p. 102).

A educação básica, primeira etapa do nível escolar de acordo com a lei, tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22º). Destarte, tal progressão se faz pela implementação de um currículo comum nacional, acrescido, “[...] 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 dos educandos” (BRASIL, 1996, art. 26º). De toda a forma, a formação preconizada pelo documento deve levar em conta o mínimo para a formação da cidadania, focando nos “[...] laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca [...]” (BRASIL, 1996, art. 32º, IV) no ensino fundamental, e no Ensino médio, a “[...] preparação básica para o trabalho [...]”, bem como a “[...] compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos[...]” (BRASIL, 1996, art. 35º), que são características marcantes no documento, e sobre tal função do ensino médio, é que vamos focar nossa atenção.

Existe um cerne na formação técnica e profissional no ensino médio voltada ao mercado de trabalho, bem explícita na LDB quanto ao currículo do ensino médio, ao mesmo tempo que existe uma preocupação com um currículo que deva considerar uma formação integral do aluno, que perpassasse aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A “[...] inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação [...]”, bem como a “[...] possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho [...]”, presentes no artigo 36, inciso 6º da lei, demonstra uma formação voltada ao mercado de trabalho em meio a uma formação humanística, bem típico de um liberalismo clássico, daqueles que não chega ao alcance de todos que divulga a possibilidade de igualdade social e material dentro de um sistema que só existe através da manutenção das desigualdades.

Em relação ao Ensino de História, o texto aponta uma ênfase no estudo de uma História do Brasil “misturada”, destacando três grandes formações nacionais: as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro³; e ainda temos a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, encontrado na redação do artigo 26-A, sendo ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, ou seja, de forma transversal, mas com forte

³ Conforme o exposto no inciso 4º do artigo 26 da LDB (1996): “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Aproveitamos para destacar que não concordamos com o termo “misturado”, porque este, em si mesmo, já contém um teor de amenização da colonização e das diferenças, sendo que na realidade, tal discurso serve para apagar uma memória de exploração, escravidão e genocídio dos indígenas e negros que formaram esse país.

presença nas disciplinas de Artes, Literatura e História⁴. Encontra-se, desse modo, as preocupações já contidas na Carta Constitucional Brasileira de 1988, em meio às necessidades, logicamente reais, mas não necessariamente imperativas, de um estudo para a vida do trabalho.

Mas a reforma em si não possui somente fundamentos mercadológicos, é válido demonstrar sua outra característica, uma epistemológica, de ocorrência nos currículos do ensino fundamental e médio, onde foram elaborados os PCN, baseado em uma psicologia do comportamento piagetiana, ou seja, possui uma ideia base de que o conhecimento é construído socialmente. Considera-se um avanço se comparado com a ideia de uma natureza do conhecimento adquirida ao nascimento, ou ligada a ideia de classe social, ou de raça que fora muito presente no Brasil Colonial e Imperial. Ademais, há um impacto dessa ideia construtivista dentro do Ensino de História, pois as coisas passam a ser entendidas como conceitos espontâneos, fornecendo subsídios para a superação de aulas expositivas, muito comuns na disciplina de História, desenvolvendo, assim, demais qualidades cognitivas e sociais dos estudantes (CRUZ, 1999).

1.2 Segundo marco legal: PCN e uma breve análise do Ensino de História.

Foi no decorrer dessa década de 1990 que o Ensino da História local conheceu um acelerado e vigoroso incentivo e sistematização enquanto estratégia pedagógica e conteúdo de ensino nos programas curriculares, tornando-se preocupação nacional o desenvolvimento de uma consciência histórica na cidadania local. Esse interesse cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, justificando sua presença da seguinte maneira:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais (BRASIL, 2000, p. 43).

Os PCN foram criados em 1997 e aprovados em 1998. São diretrizes para o Ensino de História separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei, que visam orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos

⁴ Destaca-se, ainda, o artigo 79-B, que agrega em sua letra: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003)”. Considera-se esse fato um importante contraponto à memória oficial.

professores, discussões pedagógicas locais, produções de livros e materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação. Divide-se em duas partes, a primeira possui seus princípios, conceitos e concepções curriculares para o Ensino de História, bem como seus objetivos. A segunda parte é composta por propostas de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental, divididos em quatro ciclos, esclarecendo objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, entre outras.

Historicamente, devemos ressaltar sua importância por dividir a disciplina da História da disciplina da Geografia, comum no currículo em vigor desde antes do período da Ditadura Civil-Militar brasileira, além de colocar fim nos Estudos Sociais como componente curricular, onde a História também se alijava.

A nível de ensino médio, a presença da História nos PCN manteve uma organização temática dos conteúdos, porém, articulando valores e habilidades do saber escolar com o saber fazer, ou seja, dos conteúdos explícitos com a apropriação e modo de concretizar tais conteúdos. Nessa perspectiva, existe certo protagonismo de uma História Social e Cultural⁵, dentre elas, existe, por exemplo, a História do Cotidiano, que se aproxima do nosso objeto de análise; logicamente que tais inserções aparecem unidas com a necessidade de um currículo voltado ao processo seletivo universitário (MELLO, 2000; BITTENCOURT, 2008).

Ainda sobre o currículo de História nos PCN, outro fator chamativo é a presença de uma formação *humanística*, que segundo o próprio MEC:

Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e nos respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais, das diversas sociedades [...] A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer relações entre passado-presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite identificar as semelhanças e diferenças que têm marcado a trajetória dos homens no planeta Terra, [...] significa rever as relações entre homem e natureza e também situar, no tempo, as permanências de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e em diferentes locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalha (BRASIL, MEC, 2002, p. 51).

Desse modo, o Ensino de História dos PCN não são somente temáticos a partir do momento em que as orientações do documento perfazem um saber fazer crítico, apontando para a interdisciplinaridade nas ciências humanas, trabalhando com eixos temáticos ou tema

⁵ De acordo com Bittencourt (2008, p. 119), a História social “[...] tem como pressuposto a superação de uma visão histórica inspirada no marxismo estruturalista, que privilegiava a análise das infra-estruturas econômicas e das lutas de classe, e a inclusão das experiências cotidianas permeadas de valores culturais, das representações simbólicas que interferem nos confrontos sociais e nas ações políticas. Incorpora assim as contribuições tanto da história conhecida como “neomarxista”, de ingleses como E. Thompson e do italiano Ginzburg, como das tendências da “nova história” francesa.”

geradores. Ademais, tal interdisciplinaridade é acionada pela transversalidade, gerando, assim, novos desafios para o Ensino de História na contemporaneidade, onde, “[...] um deles é articular os conteúdos tradicionais, como os de uma história política e econômica, com conteúdos característicos de outras disciplinas, como é o caso do meio ambiente ou questões de saúde” (BITTENCOURT, 2008, p. 128).

A presença da História nos PCN se sente como disciplina que deve fomentar a cidadania nos indivíduos, trabalhando, desse modo, assuntos plurais sobre o multiculturalismo nacional, apontando metas e qualidades que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres⁶ (BRASIL, 2000). O próprio documento se coloca contra uma História “europocêntrica”, como apontada a seguinte chamada que dele fazemos:

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macro objetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo (BRASIL, PCN, 2000, p. 24).

Isso reforça-se com a aprovação de uma lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a primeira em 2003 e a segunda em 2008, seguindo o mesmo princípio educacional de construir uma sociedade mais justa e plural⁷.

O que o documento centraliza, pois, é uma proposta de que os “[...] estudos históricos não retrocedam às origens dos eventos e não tracem trajetórias homogêneas do passado em direção ao presente. [...]”]; conquanto, é o estudo crítico e reflexivo da História, expondo permanências e continuidades que devem ser levados em consideração pelo currículo.

⁶ Isto está explícito no último objetivo geral de ensino de História para o ensino fundamental (BRASIL, PCN, 2000, p. 33), que apresenta em sua letra: “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia”.

⁷ Como o próprio documento afirma: “[...] é pelo conhecimento do deslocamento de grandes levas de trabalhadores africanos para o Brasil, em contextos específicos que os colocaram na situação de escravidão e, posteriormente, na situação de cidadão de “segunda classe” (pela discriminação construída para as especificidades de sua cor, de sua raça, de sua cultura), que os afrodescendentes podem dimensionar, na sua individualidade e na sua identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas. [...]” (BRASIL, PCN, 2000, p. 47).

1.3 Terceiro marco legal: BNCC e uma breve análise do Ensino de História.

Já em relação à Base Nacional Comum Curricular, resultado das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE de 2014), estipulou 20 metas a serem cumpridas até 2020, integrando a política nacional de Educação Básica, tendo por objetivo superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo (BRASIL, Ministério da Educação, 2016).

Uma de suas características que destacamos, é o fato do documento não frisar conteúdos escolares específicos, promovendo certa liberdade local e regional aos sistemas de ensino. O que o documento assegura são *competências gerais*, definidas como um conjunto de conhecimentos mobilizados (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), além de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Seu foco com isso é reconhecer que a educação “[...] deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [...]. (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, p. 08).

Todavia, o documento emergiu em um cenário de inúmeras críticas, apontadas por Moreno (2016), como a falta de interesses na discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores bem como de suas condições docentes gerais; ou o fato de que o documento serviria como uma “[...] lista de produtos desejados decorrentes de processos que indicam instrução padronizada [...]” (MORENO, 2016, p. 12) – uma opinião crítica que não concordamos em sua plenitude, visto que o documento não aponta e direciona instrumentos, meios ou conteúdos específicos par ao Ensino de História, como vimos anteriormente – ou ainda, de sua visão considerada “empreendedorista”, reforçando ainda mais o já tão caráter liberal da educação brasileira, como apontam Marsiglia *et al.* (2017, p. 119):

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Assim, a importante crítica das autoras aponta para uma pedagogia histórica-crítica que vá na contramão do que o documento propôs. Mas, e a História no documento, como se manifesta? É essencial uma pré-noção do contexto político em que se desenvolvia o documento,

de disputa ideológica acirrada que levou ao impeachment da ex-presidenta Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores, em agosto de 2016, marcando o início de uma ascensão política ideológica da extrema-direita no Brasil; nesse cenário, a disciplina da História se quer constava na consulta pública quase um ano antes do impeachment da ex-presidenta. Após inúmeras polêmicas, as discussões colocaram a História em campo, e dentre os historiadores, com algumas polêmicas.

A primeira delas, indica Moreno (2016, p. 13):

As polêmicas geradas pelo texto preliminar de História na BNCC giraram em torno do que se entende por *conteúdo substantivo*, justamente por que estes, tomados como aprendizagem informativa, são o principal objetivo da abordagem tradicional e permanecem como meta de aprendizagem na prática da maioria das instituições de ensino. Por isso, pensa-se currículo em História como uma mera disputa entre temas.

No caso do Ensino Médio temos o seguinte: 1º ano – Mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros; 2º ano – Mundos americanos; 3º ano – Mundos europeus e asiáticos. Isso se expressa pela preocupação de tornar o Ensino de História menos eurocêntrico, e mais voltado a uma perspectiva humanística e antropológica já desenvolvida, de acordo com o documento, desde o Ensino Fundamental, orientando-se pela questão ética, dos direitos humanos e interculturalidade, ainda, concentrada “[...] no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas” (BRASIL, Ministério da Educação, 2016, p. 547). No entanto, Moreno (2016) aponta que os temas são muito vastos e dão impressão de distribuição aleatória, para ele, não se promove uma História local menos eurocêntrica sem indicar metodologias, didáticas e conceitos históricos que deem suporte aos docentes, que em sua maioria, não tiveram acesso profundo em sua formação inicial a temas não hegemônicos, não voltados à Europa. Ora, nesses casos, quando os professores de História se veem num conflito de prioridades sobre o que, como e para que ensinar, por exemplo, entre a História Africana ou Oriental e a História da Europa Medieval, provavelmente ficarão com a História da Europa Medieval, visto que as chances de o trabalharem com mais qualidade é significativa⁸.

⁸ Pedro Paulo Funari, em entrevista concedida a Luiz Estevam Fernandes de Oliveira (2001), podendo ser conferido na monografia do entrevistador citado, intitulado “A América em livros didáticos”, (2001), apontou a necessidade de se incluir uma História Oriental, pois que percebeu uma tradição na exclusão destas matérias de documentos como os PCN de tais matérias. Para ele, essas tradições são obras de sujeitos e de instituições que constroem uma representação fixa do Ensino de História, como por exemplo, da ideia imutável de estudar a Revolução Francesa sempre como um marcador essencial para a visão de mundo dos sujeitos.

Dessa forma, conversando com nosso objeto de estudo que é a História de Pinheiro, compreendemos que as possibilidades dos docentes de optarem por ensinar tal conteúdo, ainda que pela transversalidade, torna-se mais diminuta. Apesar do documento preconizar a importância da História local e regional e colocá-las sobre a supervisão dos sistemas de ensino locais (como veremos no capítulo seguinte), somente mencionar vagamente sua importância e possibilidade de fazer, ajuda de que maneira? Como orientar as ações humanas no mundo em prol, do que o eixo “dimensões político-cidadãs” presente no documento, da significação do presente pelo passado dentro de um cenário menor, como um município? Como provocar essa experiência sem tornar tal ensino local somente um aglomerado de informações a serem fixadas em prol de uma avaliação mnemônica? Tentaremos discutir tais possibilidades nos capítulos seguintes desse trabalho.

Por fim, uma crítica é importante para consolidarmos os olhares do qual o documento da BNCC aporta sobre o Ensino de História, e recorreremos mais uma vez à minuciosa avaliação de Moreno (2016, p. 22, 23), sobre o maior problema encontrado por ele no documento, que seja:

Mas, o problema maior está na sinalização de uma concepção de aprendizagem em História. Muitos dos verbos utilizados na BNCC repõem o objetivo tradicional: saber informações sobre a História. Há tempos se sabe que aprender História vai muito além disso. Se o objetivo final é uma orientação nova no presente ligada a uma perspectiva de futuro, o conteúdo tem que ser trabalhado no sentido de provocar experiência. Se assim não o for, pode-se acumular acervos de informação histórica, sem se inserir nas mudanças temporais, o que significa a indiferença ou um posicionamento como ‘terceira pessoa’. [...] é necessário ir além, na formulação dos encaminhamentos ou objetivos. Não se pode apenas tomar o conteúdo informativo e acrescentar um verbo, transformando-o em objetivo como uma substância a ser consumida.

Nessa perspectiva, sua crítica é epistemológica, porque o texto abre caminho para uma História contrafactual e plural, entretanto, parece fazer por fazer, sem intenção epistemológica de uma Didática da História. Por Didática da História, compreendemos o que Cerri (2001; 2018), denomina como uma disciplina interna à ciência da História que estaria preocupada com os processos de ensino e aprendizagem e formativos, inclusive de identidade social e consciência histórica, com intrínseco teor epistemológico. Para Cerri (2001), é preciso pensar a história para além de técnicas que problematizam e “historiografizam” o homem e o tempo; não deve haver engessamento de um ensino de História, mas sim reflexão e experiência para saber quem somos.

Alves (2001) contribui da mesma forma, a partir do exercício de reflexão epistemológico do conhecimento histórico, apoiado em quatro pilares educativos referidos no Relatório Delors de 1996 – *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que são: aprender a conhecer,

aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser. Em resumo, aprender a conhecer equivale ao domínio dos instrumentos de conhecimento do mundo a partir do manuseio da atenção, da memória e do pensamento; aprender a fazer implica a substituição da exigência de uma qualificação (de uma avaliação somativa e meritocrática, por exemplo) pela exigência de uma competência; aprender a viver juntos e a viver com os outros implica uma educação de currículo multicultural, plural e que exercite a alteridade, por fim, aprender a ser equivale ao desenvolver de uma humanidade total no ser humano, tanto objetiva como subjetivamente. Definindo sua ideia acerca desses pressupostos epistemológicos do ensino de História, Alves (2001, p. 30) explicita o pensamento de Edgar Morin como condizentes com os quatro pilares apresentados:

Este contributo para a autonomia, para a solidariedade, para a cultura e para a qualificação passa pelo entendimento da globalidade da educação. Neste sentido é fundamental sair dos feudos disciplinares, abandonar os espartilhos curriculares e adaptar os “nossos conteúdos” á formação do cidadão.

Muito recentemente, Edgar Morin ao inventariar os sete saberes necessários à educação do futuro, reiterava muitos destes objetivos e identificava: a necessidade de se ensinar o conhecimento do conhecimento para se poder ganhar o combate da lucidez; a urgência de se ultrapassar o conhecimento fragmentado em disciplinas para se poder perceber os problemas globais e a complexidade do mundo; a primazia do ensino da condição humana, na sua globalidade, evitando os saberes espartilhados por várias ciências; a compreensão da identidade terrena para garantir a solidariedade; a necessidade de se incorporarem as incertezas para se poder estar preparado para o inesperado e o incerto; a necessidade de se educar para a compreensão, como único caminho para a paz, estudando as raízes e os exemplos de incompreensão; finalmente, a inevitabilidade de se ensinar a ética do gênero humano para tornar possível o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de se pertencer à espécie humana.

É nessa perspectiva que compreendemos como adicionar à reflexão crítica de Moreno (2016), onde pensar uma Didática da História perpassa, necessariamente, superar a ideia de um currículo de História para o Ensino Médio substantivo e impreciso, se aproximando de saberes históricos exercidos para a compreensão das visões de mundo variadas.

Assim, acreditamos que o Ensino de História apresentado nos documentos que aqui foram analisados sob o enfoque em o que eles contribuem para o Ensino de História, apresentam um sentido para a História que seja para além de um professor que transmite conhecimento, porém, não estabelecem como fazer isso de forma efetiva, sempre destinando tal prática à uma especificidade local da qual, muitas das vezes, não possui assistência técnica e epistemológica necessária para implementar com sucesso tal tarefa, fazendo do professor um simples produtor de tarefas incompletas que possui a responsabilidade de escolher ensinar história(s) que superem outras história(s), de sujeitos que devem substituir outros sujeitos marginalizados. Um

currículo deve ser mais que isso. Como aponta Renilson Rosa Ribeiro (2004, p. 118, grifos do autor):

Um currículo, um livro, um manual didático ou outra fonte que auxilie o trabalho do professor de História somente será um importante aliado a partir do momento que se constituir uma cultura que dê liberdade para este profissional “cortar, desmontar, decompor” para que ele possa “*compreender as formas particulares de conhecimento que ele(s) contempla(m), as relações de poder que as sustentam, enfim os disciplinamentos do pensar, falar, sentir que impõe a todos nós*”. Dessa maneira, ao professor reservará a responsabilidade e o compromisso criar suas maneiras de ensinar – produzir e difundir o conhecimento na sala de aula. Pois, lá, na sala de aula, como afirma José Roberto Amaral Lapa, é o momento mágico em que a docência e a pesquisa se encontram. Depois que a porta da sala se fecha, lá dentro são outras histórias. Histórias que vão além dos parâmetros.

Mesmo diante de todas as diretrizes e parâmetros, o professor não pode trocar o seu planejamento pela simples escolha e acomodação do livro didático. Tal ocorrência torna o professor um simples administrador do livro didático, que reprisa, mimetiza e banaliza sua profissão.

Luckesi (2001) afirma que o ato de planejar o ensino tem ocorrido de maneira irrelevante, trocado por roteiros que copiam outros roteiros que acabam por verter o ato político do planejamento do ensino em mero esquecimento. Os professores precisam subverter o paradigma técnico e se preocuparem com a formação cidadã dos estudantes, principalmente no ensino de História.

De toda a forma, a subversão completa disso nem sempre será possível. Entretanto, Luckesi (2001, p. 108) discorre da seguinte maneira:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados.

Assim, em busca de um currículo que aponte um Ensino de História para além de parâmetros, defenderemos a necessidade de uma História plural pinheirense que apresente as diferentes narrativas históricas locais, para além de uma memória estática e dominante, pois que a fundação de Pinheiro ocorreu através de personagens portugueses, colonizadores, militares e escravistas. Logo, abordaremos um pouco sobre a História e Cultura local, a fim de nos localizarmos em nosso objeto. Ademais, e não menos importante, teorizaremos sobre a necessidade da Consciência Histórica, focando numa consciência local para a construção e afirmação da identidade pinheirense por meio do Ensino de História, dentro de uma perspectiva de uma Didática Histórica e sua função epistemológica, e do conceito de Lugar, por uma

perspectiva interdisciplinar e transversal, entremeada ao conceito de Memória, revelando a importância de uma História Local.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA E CULTURA DE PINHEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA: por uma consciência histórica local.

Após compreender que o currículo é uma trama de valores que compreendem a realidade de uma dada cultura, com suas historicidades e sociabilidades, fundamentalmente política que se envolve da missão de organizar a educação por meio da sistematização dos conhecimentos, inclusive dos marginais, voltando-se à construção de uma cidadania plena; entendemos que nessa missão curricular existe a necessidade, para que ele se faça materializado, de que a História pense e demonstre a própria historicidade dos documentos curriculares, investigando seus discursos e problematizando criticamente seus conteúdos, especificamente os propostos para o Ensino de História global, regional e local.

O ensino da História de um local não pode ser apenas um conteúdo a ser ensinado para que sirva à objetividade estatística pura, de saber somente por que se tem de saber quando e o que levou tais fatos históricos, mas deve ser considerada, primeiro, como uma estratégia metodológica que desperte atenção aos modos locais de saber e interpretar a realidade, e segundo, que produza no jovem uma epistemologia histórica coligada à noção de consciência histórica, que seja ativada a partir dos conteúdos da realidade de Pinheiro e da Baixada Maranhense: identificação das edificações antigas, traçado das ruas, características sociais e naturais pertencentes aos campos alagados e suas populações tradicionais, da memória dos mais antigos, das mudanças do cotidiano urbano que só podem ser observadas pelos olhares orientados dos professores de História que conhecem seu lugar.

Nesse sentido, como o currículo deve absorver a história local e como realizar isto? Se é responsabilidade legal a abordagem de tal assunto, de que modo isso deve ocorrer para que sua função seja crítica, voltada para uma consciência histórica? Primeiramente, lembremos de tal responsabilidade dentro de nossa sociedade civil acerca da História local, nos ditames da BNCC:

[...] 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, Ministério da Educação, 2016, p. 19)

Nessa perspectiva, a transversalidade e a integralização da temática da História local, além de caber enquanto responsabilidade às redes de ensino e sistemas de educação, cabe preferencialmente às escolas que estão integradas na localidade, compartilhando historicamente suas vivências.

Determinado a transversalização do tema, abordaremos um pouco da história do município de Pinheiro, para que possamos, a seguir, demonstrar sua necessidade a partir de bases mais epistemológicas do Ensino de História local, bem como de possibilidades de discussão por possíveis eixos temáticos já presentes em algumas documentações oficiais.

2.1 - A História e Cultura de Pinheiro

Município do Estado do Maranhão, Pinheiro, está localizado na microrregião da Baixada Maranhense e Mesorregião do Norte Maranhense, com uma população estimada de 83.387 habitantes (IBGE, 2018). No plano de desenvolvimento econômico, é considerado um polo comercial dentre os 19 municípios da Baixada (MARANHÃO, 2015), além de possuir forte produção em agricultura e pecuária.

Enquanto sistematização cultural, apresenta algumas festividades e manifestações públicas, como o Tambor de Crioula, o Bumba-meu-Boi, Festejos de Santo Inácio, Regata de Ramos, Festas Juninas, Festivais de músicas populares locais, como o Festival de Músicas Pinheirense (FESMAP), e um dos carnavais mais movimentados do Maranhão.

Pinheiro possui uma porção de literatos locais que estão ligados a uma cultura portuguesa vinda direto de Alcântara, enquanto Alcântara estava em seu esplendor econômico e político social. Dessa forma, temos na literatura da pinheirense Graça Leite, em sua obra intitulada “Bem-te-vi bem te conto: crônicas pinheirenses” (2007), inúmeras narrativas e crônicas locais, bem como lendas e mitos, que perpassam desde o sobrenatural e tradições locais com tradições luso-brasileiras.

Pinheiro conta ainda com outras obras acerca da História local, escrito por autores também pinheirense, como o historiador Jerônimo de Viveiros, que escreveu duas obras sobre Pinheiro: “Quadros da vida Pinheirense” (2007), e “História Social, Economia e Política de Pinheiro” (2014), onde o autor narra, a partir de documentações oficiais, a história de Pinheiro perpassando por memórias orais e narrando conflitos de classe e de raça, dando voz a acontecimentos envolvendo os quilombolas e indígenas, mas sempre através de sua perspectiva de mundo específica. Existem, concomitante, outras obras que abordam a história de fundação e ocupação de Pinheiro, como de José Jorge Soares, “Lugar das Águas” (2006), ou “Pinheiro

em Foco” (2006), de Aymoré de Castro Alvim, “Coisas de Antanho” (2006), de Josias de Abreu, e a bora de Francisco José de Castro Gomes, “Coisas da Nossa Terra” (2004).

Ademais, a História local é preservada pela Academia Pinheirense de Letras, Artes e Ciências (APLAC), que salvaguarda a memória pinheirense presente na literatura local, reunindo os seguintes intelectuais locais: Moema de Castro Alvim, Jurandy de Castro Leite, Aymoré de Castro Alvim, José Agnaldo Pereira Mota e Antônio do Espírito Santo Trinta, que em 23 de novembro de 2005, ergueram um acervo pessoal com obras de vários campos do ensino, além de obras pessoais que versam sobre a história e a cultura pinheirense desde sua fundação até a atualidade, tornando seu acesso público. Não deixemos de citar o presidente de honra e membro efetivo da APLAC, proprietário da cadeira n° 01, o ex-presidente da república José Sarney, nascido em Pinheiro, história da qual o imaginário pinheirense guarda com identidade afetiva.

Tais pensadores, sobre a alcunha de “ilustres” e “imortais”, simbolizam um passado intelectual local e, pela sua escrita e forma de ver o mundo, produzem seus discursos e solidificam a História local, pois a figura da autoridade intelectual simbolizada e materializada pela figura da APLAC, é o que constitui a autoridade de tal discurso. Todavia, nos remetemos à ideia Michel Foucault (1996), quando este aborda sobre a condição que constitui os discursos, sedimentando toda uma epistemologia de profunda análise e desconstrução das ideologias presentes num discurso, revelando que em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que dominam os acontecimentos.

Chamamos a atenção à história de fundação do município, que de acordo com um jornalista e ex-prefeito local, Josias Abreu, em seu livro “Coisas de Antanho” (2006), chama a atenção:

Um fidalgo de Alcântara, cidade próspera a esse tempo, com grande colônia portuguesa, de nome Inácio Pinheiro, possuidor de avultados haveres, propôs-se a fundar colônias a fim de fazer jus a novos latifúndios. Muito gordo, viajavam por terra, em rede, trazida pelos seus muitos escravos, chegando assim a esta localidade, então habitada por uma tribo de índios mansos e trabalhadores, mas sem nenhuma organização. [...]. Aqui chegando, Inácio Pinheiro tomou posse da terra em seu nome, dando como colonos os próprios índios que a habitavam, batizando-a como o nome de Pinheiro, em sua honra (ABREU, 2006, p. 25).

Desse modo, vemos que a história de Pinheiro parte da fundação de um migrante vindo de Alcântara, do qual herda seu sobrenome, marcando, desse ponto de vista, uma história vista de cima, pois que o discurso de fundação está ligada a alguém com poder e status social.

Nesta narrativa histórica, o que chamamos a atenção é que afora o personagem dito principal, o fundador Inácio Pinheiro, temos também outros personagens envolvidos na história pinheirense: os escravos e os índios.

Logo, a História de Pinheiro perpassa uma história oficial onde existe um centro que remete nossa atenção histórica, a do fundador, e histórias não centrais, que parece ao lado, que são os escravos – os “muitos escravos” – africanos que trabalharam nas lavouras, sendo os primeiros braços que construíram uma primeira economia local. Ademais, aqui já existiam povos nativos, os indígenas, que foram expulsos de seu lugar, mas, de acordo com o texto, estes foram dados como colonos de seu próprio lugar. Temos, bem claramente, três histórias: uma “de cima”, a oficial; e duas “de baixo”, dos escravos e indígenas.

Remetemo-nos à Alvim (2006), que ao apontar uma concessão de sesmarias sobre três léguas de terras na região do rio Pericumã, datada de 1788, permitindo uma ocupação atrasada entre 1806 e 1807, estabelecendo, assim, “[...] uma povoação entre as de Alcântara e Guimarães com a denominação de Lugar do Pinheiro para ali viverem e roçarem algumas famílias de índios dispersos” (ALVIM, 2006, p. 29). Ora, se aos índios lhes foram doadas terras para que assim se fizessem colonos, e estes estabeleceram roçados e viviam incluídos, desta maneira, dentro da concepção oficial do Estado, independente se os nativos queriam tal assimilação ou não (o último caso é mais provável), o que aconteceu com os nativos que atualmente estão em esquecimento na história e cultura local? Como explicar qual etnia indígena aqui vivia e seu desaparecimento? Ou ainda, como abordar essa temática dentro da sala de aula com alunos do Ensino Médio?

Nesta perspectiva, o que ensinar acerca da História, da primeira História de Pinheiro? Qual das histórias, dentro dessa narrativa, a História já se debruçou e debruça a contar? Temos, assim, uma problemática de narrativa.

De acordo com Monteiro dos Santos (2018), que pesquisou em trabalho monográfico sobre o quilombo Santana dos Pretos e também abordou o passado escravocrata de Pinheiro e conclui:

Discutir que a cultura escravagista de Pinheiro é visível nas obras localizadas que citam sempre a elite considerada ilustre do município, repousando assim, em uma concepção única de cultura, é oportunizar uma outra narrativa histórica. O apego a suas figuras ilustres e seus registros em inúmeras obras locais, sobre a vida e história desses (LEITE, 2007; VIVEIROS, 2007; 2014; ABREU, 2006; ALVIM, 2006), dá-se por querer manter uma memória portuguesa de uma elite estudada, possuidora de cultura e civilidade, e de capital simbólico, jurídico, econômico e outros, identificando o sistema de paternalismo e aforamento como destaques de instrumentos de dominação. O resultado é uma memória dominante que sobrepõe a memória dos quilombolas (sem comentar a sobreposição, ainda maior, dos indígenas ou “gentios”, os primeiros ocupantes do município e questão).

A necessidade de um olhar histórico a tais objetos culturais, sujeitos, práticas, processos e padrões investindo em uma história das representações e diversa visão de mundo (CHARTIER, 1990; 2000; D'ASSUNÇÃO BARROS, 2005) faz-se necessária para revisar a história local, e assim, em um determinado espaço de tempo, analisar não somente as condições de produção dessa cultura (sujeitos, práticas e obras), mas também, suas condições de recepção, de hermenêutica da realidade.

Tal linha de pensamento argumentativa é fulminante ao olhar para o passado local, questionando o que Pinheiro herda de memória de seu povo afrodescendente, o qual atualmente formam um imenso cenário rural com inúmeras comunidades quilombolas auto identificadas. É nessa linha de raciocínio que, enquanto a discussão acerca da memória, de acordo com Ulpiano Bezerra Meneses (1992), está em voga ao abordar a memória da mulher, do negro, do oprimido em geral, multiplicando, assim, casas de memórias, centros de arquivos, bibliotecas, museus, focando na preservação de um patrimônio cultural enquanto políticas públicas. Onde está a História do povo negro que foi escravizado em Pinheiro, dentro do currículo de História nas escolas locais?

Reavendo a episteme do discurso em Foucault, percebemos que o sujeito é um composto histórico, um produto de forças e relações específicas de cada época feito para que as noções reais e materialistas da história sejam esquivadas para que assim funcionem todos os procedimentos de exclusão do discurso. Para Foucault (1996), existem os procedimentos de exclusão externas do discurso – A interdição, a separação ou rejeição e a oposição – e os procedimentos de internos de exclusão, o qual o filósofo chama de comentário, autor e disciplina. Por fim, como um terceiro passo depois de citar os dois procedimentos acima presentes em um discurso, existe a suspensão da soberania do sujeito, que torna o sujeito “assujeitado” pelo discurso.

Tais procedimentos de análise do discurso proposto por Foucault, coloca-nos em estado de reflexão acerca do discurso sobre o Ensino de História presente nos currículos escolares, pois que estes podem professar discursos acerca de fatos históricos em que sejam tomados como verdade, como natureza dos fatos e dos homens. Em Foucault, vemos que todo o discurso parte de alguém em algum lugar; e que o homem é uma invenção moderna, dotado, assim, de uma condição correspondente a cada período histórico e a cada corrente interpretativa em que está inserido, fato que ele argumenta com seu método da arqueologia do saber. Destarte, se para cada história existe uma concepção de homem, em cada concepção de homem existe outra concepção, uma negada ou subentendida. Existem, pois, uma pluralidade de discursos diante de todo o discurso oficial que se pretende natural.

Esta maneira, a história vista de baixo deve ser estimulada a fim de preservar a memória social coletiva e identidade local plural, principalmente para que tal sujeito não se torne

“assujeitado”. Tais histórias não gozam de academias de letras específicas para sua preservação, como goza os “ilustres” e “imortais” de memórias luso-brasileiras, pois que aqueles são esquecidos.

A memória quilombola local está atualmente sendo retomada por estudos que se engajam em trabalhos de campo e na memória oral dos idosos, tendo, ainda, chance de serem registradas, analisadas e postas em diálogo crítico comparativo com outras narrativas; já os indígenas locais, estes parecem estar fora do campo da memória visto a não probabilidade de encontrar fontes orais, tampouco escritas, que sustentem uma historiografia nativa local⁹. Passam, desta maneira, por imensa dificuldade, recorrendo a intenso trabalho de investigação empírica científica para lapidar a história, para que assim não possamos repetir o passado do nosso país que por muito tempo relegou ao esquecimento a contribuição de outros segmentos étnicos na formação da cultura nacional.

Nesta perspectiva, compreendemos que estes personagens e suas narrativas sofrem os procedimentos de exclusão o qual Foucault chama a atenção, tendo disso suspenso seus direitos de discursos, o que dificulta empreender a História e Cultura de Pinheiro em sala de aula, porque os materiais encontrados abordam a história por outro ponto de vista, o de cima.

Para difundir essa história regional, local e do cotidiano, é necessário, de acordo com Janaína Amado (apud PAIM & PICOLLI, 2007, p. 120):

A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional, lida com as diferenças, com a multiplicidade. [...] A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano. O ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social. [...] Apesar de toda essa riqueza de possibilidades, a historiografia regional conhece algumas dificuldades específicas, em grande parte, decorrentes do tipo de relação mantido entre os centros hegemônicos do país, os pólos socioeconômicos e culturais, e as regiões periféricas, mais pobres, e de como as pessoas vivenciam e introjetam essas relações. [...] O tema história e região é não só importante, como extremamente interessante, podendo ser abordado por diversos ângulos

Defenderemos, dentro desse contexto histórico local, a necessidade de uma História plural pinheirense, que apresente, nesse ponto de vista, as diferenças para além de uma memória estática e dominante, em que domina a necessidade de identidade, característica de uma memória nacional, pois que a fundação de Pinheiro ocorreu através de personagens portugueses, colonizadores, militares e escravistas.

⁹ Em Graça Leite (2007) encontramos inúmeras pistas do passado escravocrata pinheirense, em crônicas e contos, como demonstrou Monteiro dos Santos (2018, p. 46) ao examinar a crônica do Preto velho liberto Sérgio e do Senhor Cronwell, presente na obra de Leite, crônica esta que abordaremos e utilizaremos no capítulo III; mas não somente em sua obra, em todas as outras existem contos e crônicas, histórias de vida em que se envolvem escravos, ainda que marginalmente. De toda a maneira, é visível que a História pode, a partir das literaturas, estudar o passado escravista de Pinheiro, algo que já se torna difícil quando se trata do caso indígena.

Por isso, invocamos dois conceitos como pressuposto epistemológico para o Ensino de História; o conceito de consciência histórica, dentro de uma perspectiva de uma didática histórica e sua função social, e do conceito de lugar, por uma perspectiva epistemológica interdisciplinar, para que assim, consideremos uma ligação transversal com o objeto da História local.

2.2 - Por uma consciência histórica local

Sobre consciência histórica, apoiamo-nos nas reflexões de Rüsen (2001, 2007) acerca das relações entre a história e noção de si constituída no indivíduo, onde a consciência histórica caracteriza-se como uma condição de universalidade antropológica culturalmente construída com o objetivo de fornecer sentido entre contexto, indivíduo e temporalidade, “[...] são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica [...]” (RÜSEN, 2001, p. 54) e sua aplicação dentro do currículo e ensino de História realiza-se a partir das “práticas de narração histórica” ou o “paradigma narrativista”, onde “[...] Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal [...]” (RÜSEN, 2001, p. 149), ainda, segundo Rüsen (2001, p. 60):

Deve-se tratar de um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico [...]. Em um ato de fala desse tipo, no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência se realiza.

Dessa forma, tais práticas narrativas levam à produção de uma consciência histórica, que leva à constituição no indivíduo de sua identidade histórica e social, pois, de acordo com Rüsen (2007), a história deve ser reconstruída para poder localizar a identidade dos homens em seu tempo.

Segundo Rüsen (2007), essa identidade se faz dentro de três condições de experiência: a do tempo humano, do tempo natural e do tempo histórico. Para cada experiência, de acordo com Rüsen, existe um método, onde: para o tempo humano, a prática interpretativa e compreensiva da hermenêutica; para o tempo natural, o que ele chama de método analítico, e para o tempo histórico, o método dialético¹⁰.

¹⁰ Conferir também o artigo de Pedro Spinola Pereira Caldas, intitulado *Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa Histórica: reflexões sobre uma experiência didática* (2010).

Assim, a narrativa torna inteligível o presente, e a teoria serve à prática histórica, sendo a intenção da aquisição de uma memória histórica. É o movimento da narrativa que torna presente o passado, que faz das lembranças um trabalho, exercício de reconstrução.

Nessa concepção, acreditamos que um movimento de narrativa para a constituição de uma consciência histórica local na cidade de Pinheiro, Maranhão, por meio de sua sistematização curricular no ensino médio e por meio de uma didática da história, envolvendo metodologias e técnicas de ensino plurais e funcionais, são indispensáveis à formação da cidadania dos estudantes, e além, à formação de sua identidade pinheirense, do sentimento necessário de pertença do ser humano à um lugar por meio da memória.

Dessa consciência histórica necessária ao sujeito para se reconhecer e conhecer seu lugar, encontramos em Foucault sua necessidade:

a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar o seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 2013, p. 15).

É sob a forma de consciência histórica e sua necessidade de restaurar o sujeito à sua morada que o Ensino de História local é atravessado pela responsabilidade de auto consciência e de diálogo com as memórias.

A construção de identidades coletivas e individuais relaciona-se, portanto, com a memória, pois é esta que permite que cada geração estabeleça vínculos com as gerações anteriores (HALBWACHS, 1990). E por memória, compreendemos como um olhar a um passado recente e vivo, onde, de acordo com Pierre Nora (1993), diferem-se História de Memória, porque a memória não tem compromisso com a verdade objetiva, mas sim com a verossimilhança, ela é vivida e plural, ela lega as tradições e a oralidade, “[...] aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações” (NORA, 1993, p. 09). Do contrário, a História não proporciona um espaço para a dúvida, pois que ela é o que já não existe mais vivo, ela é o cemitério da memória. Dentro dessa perspectiva, cabem inúmeras interpretações, pois que a história não apresenta o quadro completo e fatídico do que foi o passado, tampouco a memória. Ambos são construções e reconstruções, são discursos que contem, em si mesmos, as condições necessárias para sua efetivação.

A construção de uma consciência histórica perpassa a compreensão dos discursos e da noção de como a História dialoga com a memória, e que ambas, apesar de opostas, como coopta

Nora, são também intrinsicamente conectadas, e mais, são epistemologicamente falhas. O Ensino de História deve, então, reconhecer suas faltas, mas, ao mesmo tempo, deve reconhecer que é o conhecimento dessas faltas que abre o espaço para o contra discurso, a fala não hegemônica, a pluralidade, a memória. É essa pluralidade que constrói a consciência histórica, nascida das relações dialéticas, sendo resultado das experiências e da interpretação do homem dentro de seu tempo.

Para sintetizar tal ideia acerca da necessidade de uma consciência histórica, abordaremos sua possibilidade de práxis a partir de uma perspectiva transdisciplinar que perpassa, naturalmente, a interdisciplinaridade dentro do Ensino de História Local ou Cotidiano, para tanto, trazemos para a discussão um conceito emprestado da geografia humanista, o conceito de lugar.

Por lugar, entendemos haver uma conexão interdisciplinar necessária entre a história e a geografia humanista cultural, que trata da ideia de lugar enquanto fator existencial, de vivência. Para reforçar na condição teórica da necessidade do ensino da História de Pinheiro, de uma História que seja local, precisamos demonstrar, por via teórica, a importância de um local, de um lugar.

2.3 - História Local: relação História, Lugar, e Memória por meio da interdisciplinaridade e transversalidade no Ensino de História.

O Ensino de História Local apresenta-se como importante passo para a tomada de consciência histórica e cidadã do estudante, possibilitando trabalhar com a realidade histórica e social mais próxima do educando.

Para tal, amparamo-nos no texto presente no documento dos PCN's para História e Geografia, que apresentam:

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam, também, para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os “materiais” sobre os quais os especialistas se debruçam para interpretar como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo de que fazem parte. (BRASIL, PCN, 1998, p. 62)

Estudar o Lugar é estudar a História. Para tal, é necessário pensar certa subversão do currículo tradicional de História apregoada a um Ensino globalizante, como já discutimos neste

texto. Isso não significa acabar com o Ensino de uma identidade nacional, mas de compreender que em seus limites, existem “sub-limites”, ou “contra limites”. A perspectiva é que a História Local seja um princípio metodológico capaz de aproximar o aluno de seu cotidiano, da sua comunidade, pela possibilidade de identificação das características do processo histórico particular desta (PAIM & PICOLLI, 2007).

Para pensar essa relação entre História e Lugar, depois de já nos valermos do conceito de memória no item anterior ao abordar sua presença dentro da consciência histórica, dispomos também do conceito de Lugar, pela perspectiva da geografia humanista cultural.

Tal perspectiva, dita fenomenológica porque o fenômeno se mostra enquanto objeto de pesquisa, enfatiza a descrição do mundo vivido pelo meio sensível e sua posterior interpretação. Trata da relação do homem com as coisas, seu lugar, por meio da experiência. Como aponta Merleau-Ponty (1999, p. 14) ao tratar sobre a fenomenologia da percepção, “[...] o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que eu vivo [...]”.

Tal geografia, portanto, trata o geógrafo como aquele ser que experiencia o espaço. Para tal, nos fundamentamos no artigo de Werther Holzer, “O Lugar na Geografia Humanista” (1999), para conceituarmos e articularmos este ao nosso objeto. Segundo o autor, lugar é um centro de significados que envolve pessoas, objetos e mensagens, produzindo, assim, relações intersubjetivas. O autor cita Tuan, outro geógrafo responsável pela articulação do conceito, da qual nos valemos aqui:

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto 'especial', que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. (TUAN, 1979, p. 387 apud WOLZER, 1999, p. 70).

Nessa perspectiva, o lugar é uma casa, um bairro, uma rua, uma pátria. Lugar, é pausa, e pausa é identidade. O que faz pausa também é sensação de pertencimento conectado às lembranças, às memórias. Todo o espaço, nessa perspectiva, caracteriza uma amplidão móvel, mas o lugar caracteriza a experiência, e como cita Wolzer (1999, p. 70) “a preocupação dos geógrafos humanistas, seguindo os preceitos da fenomenologia, foi de definir o lugar enquanto uma experiência que se refere, essencialmente, ao espaço como é vivenciado pelos seres humanos [...]”.

Ampara-se, mais uma vez, na letra do texto dos PCN’s (BRASIL, 1998, p. 62), que apresenta a seguinte ideia: “O estudo do meio, como recurso didático, favorece uma participação ativa do aluno na elaboração de conhecimentos, como uma atividade construtiva

que depende, ao mesmo tempo, da interpretação, da seleção e das formas de estabelecer relações entre informações [...]”. Logo, o meio é esse espaço, amplo e objetivo, que ao ser interpretado por meio da experiência, ou vivido como um fenômeno, estabelece as relações, que são sociais, afetivas e históricas. Mas a questão que queremos desenvolver neste tópico é: como o docente deve trabalhar tal interdisciplinaridade? Para isso, desenvolveremos duas prerrogativas.

Em primeiro lugar, toda a práxis necessita de apoio teórico-epistemológico, pois que fazer a ciência é saber o que é tal ciência e para que esta serve. Precisamos compreender que o trabalho no Ensino de História local é e se faz de modo interdisciplinar. Do contrário do que a maioria pensa porque, esta, por ser privada a um território “micro”, e considerada contrária de um “globalismo”, uma história total e genérica, ligada à conectividade global, torna a História local também menor, portanto, sem a necessidade de grandes pensamentos complexos, cabendo perfeitamente no cabedal disciplinar. Do que viemos apresentando até aqui, a História local é tão complexa quanto, pois que necessita de comparações teóricas e práticas com outros locais, assim, longe de estar isolada.

Por conseguinte, não se pode pensar algo interdisciplinar e comparativo sem o docente dominar a epistemologia da história, dentre elas, os conceitos de memória individual e coletiva (HALBWACHS, 1990¹¹), e sua relação com o espaço e o lugar, por exemplo, já adentrando a geografia humanista correlacionada com uma didática votada à uma consciência histórica¹². Para se empreender uma aula de campo de história local, por exemplo, na impossibilidade da parceria e presença de um professor da geografia, ou outra a qual se planeje a aula, é imprescindível que o professor de História conheça, minimamente, o campo onde se fará a aula para além de suas características históricas isoladas. No caso que aqui dispomos, ele deve dominar o saber-fazer em campo acerca dos pressupostos conceituais de lugar e espaço na

¹¹ Para Halbwachs (1990), o indivíduo está sempre inserido dentro de um grupo, e este grupo é uma referência para a memória coletiva. No fim, a lembrança do indivíduo é a lembrança do grupo e é esse grupo que lembra. Ora para o autor, a memória é o trabalho realizado para se recuperar a lembrança, sendo esta sempre reconstruída. Ao fim, deduz-se que, a memória individual é sempre resultado de uma coletividade, de um grupo de referência que se apoia em quadros sociais da memória, e a memória coletiva é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças nesses quadros sociais, e o resultado é o compartilhamento das lembranças pela coletividade, que se inserem nos indivíduos. Toda a lembrança é coletiva.

¹² Como aponta Circe Bittencourt (2004) ao discutir as fundamentações de um saber histórico na sala de aula, destacando o *direito à memória histórica*, que indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, e a autora continua: “[...] ora, é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível, na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha [...] No entanto, em muitos centros urbanos de nosso país, vivemos o jogo dialético entre a memória e o esquecimento. E nesse jogo, muitas vezes, o esquecimento vem ganhando a partida” (BITTENCOURT, 2004, p. 139). Nessa perspectiva, a autora revela o direito à memória que todos temos, mas que este está envolto de um jogo de poder envolvido entre memória e esquecimento, que molda o presente a partir da seleção e recorte realizado no passado, na memória coletiva.

geografia humanista e, sempre que possível, correlacioná-lo aos estudos históricos, aos pressupostos conceituais de memória, de história oral, história vista de baixo em dialética com uma história oficial, para que possa produzir a consciência histórica.

Em segundo lugar, o que consideramos um passo seguinte após a assimilação epistemológica interdisciplinar, é necessário o conhecimento de como fazer o trabalho transversalizar todo o objeto geral presente no currículo de História, pois que a transversalização acompanha a epistemologia interdisciplinar.

De acordo com Neto (2008), a transversalidade não significa a extinção das disciplinas como a conhecemos, mas sim a reflexão sobre os valores e associados às disciplinas, para que o aluno tenha a capacidade de interpretar a realidade, “[...] contextualizando-a, aprendendo a aprender [...]” (NETO, 2008, p. 62). Ainda, Neto nos traz a reflexão sobre o papel da transversalidade no ensino de História diante de uma prática de ensino mais tradicional e conservadora:

[...] de fato, um modelo de ensino histórico que lida com **uma narrativa feita apenas com heróis e sujeitos fundadores da civilização é algo que se separa do universo dos alunos e os exclui desse processo**. Para exemplificar, basta olhar a produção de textos didáticos. Houve inovações nos últimos anos, introduzindo noções que a historiografia já discute há muito tempo, como a história do cotidiano, mas a maior parte dos textos ainda reproduz a menção aos mitos fundacionais, aos nomes e tópicos consagrados. Muitas vezes esse conteúdo tradicional aparece revestido de “inovações” e *layout* diferenciados, mas a análise do texto demonstra a reprodução de um modelo já conhecido e, em grande parte, rejeitado pelos alunos, por seu distanciamento.

A inserção dos temas transversais deve ser considerada nesse contexto de questionamento aos procedimentos escolares. Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino [...] (NETO, 2008, p. 66, grifo nosso)

O autor postula que a necessidade da transversalidade está associada ao objetivo do ensino de história de estabelecer procedimentos de aproximação à realidade dos alunos, e de assim, pluralizar uma história que não seja feita apenas de heróis que consolidam mitos fundacionais e identitários em si mesmos, referindo-se a uma prática positivista dentro do campo historiográfico.

Isto posto, temos a relação com o que apresentamos acerca da História de Pinheiro, que centraliza figuras de fundação relacionados aos brancos e a uma elite intelectual que herda as narrativas centradas em si, e relega ao esquecimento a função vital dos escravos e dos indígenas. Nessa perspectiva, acreditamos que o esforço de postularmos, de forma exaurível mas epistemologicamente necessária, a imprescindibilidade de não tornar o currículo de história compartimentalizado, estanque e incomunicável, pois que a história se situa em espaços

geográficos, e dentro destes espaços existem pessoas que se situam a um lugar, havendo, assim, sempre a história de múltiplas histórias.

Refletindo sobre o apagamento da história local indígena (de fato, parece-nos o apagamento mais profundo de nossa história, mais que a quilombola), apontamos sua necessidade de presença e de reflexão, bem como de pesquisa, colocada no documento dos PCN's (BRASIL, PCN, 1998, p. 41):

Identificando algumas das características da sociedade em que os alunos vivem, podem-se introduzir estudos sobre uma comunidade indígena que habita ou habitava a mesma região onde moram atualmente. A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história. O conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano.

Dessa forma, estudar a História local e do cotidiano pinheirense é relevar a história indígena da qual caiu no esquecimento. Mesmo que isso apresente dificuldades, por conta da baixa pesquisa em ciências humanas e sociais sobre tais povos em Pinheiro e arredores, os dados oficiais presentes nas literaturas locais, bem como suas passagens escassas, evocam um passado que de fato existiu e que precisa ser mencionado nas aulas de História, favorecendo nos alunos o desenvolvimento de capacidades epistemológicas do tempo e do espaço através da alteridade presente entre estudar e comparar três histórias diversas locais, do branco colonizador, do escravo e do indígena, arraigando, assim, a noção disciplinar presente no currículo de História.

Aranha (2012), cita o filósofo Edgar Morin e chama atenção para a necessidade de “ecologizar” as disciplinas, tornando-as, simultaneamente, abertas e fechadas, acionando, assim, a noção de “complexidade”:

Em latim, *complexus* é o que abrange muitos elementos ou várias partes: o todo é uma unidade complexa, o que não quer dizer que o todo seja a simples soma das partes. Por outro lado, também as partes, se reconhecermos nelas a sua singularidade e especificidade, modificam-se na relação com o todo. Um exemplo simples é a música, cuja complexidade não se reduz a um amontoado de notas distintas, mas resulta da combinação feita entre os sons a partir do ritmo, da melodia e da harmonia. (ARANHA, 2012, p. 489-490)

Dentro dessa perspectiva, transversalizar o ensino de História, por meio da História local, é admitir que cada parte do todo é complexa, sendo cada parte um todo. Logo, refletir a

História de Pinheiro pela perspectiva africana e indígena é também compreender o todo, é também necessário para “ecologizar” a história e o educando.

Valemo-nos, novamente, do texto das PCN’s quando estes colocam em evidência a necessidade do professor de enfatizar as realidades sócio históricas locais em prol de uma desconstrução de discursos oficiais:

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, PCN, 1998, p. 47):

Assim, considerando o eixo temático “História das organizações populacionais” (BRASIL, PCN, 1998, p. 47, 48), a proposta é de que, no segundo ciclo, os alunos estudem a procedência geográfica e cultural de suas famílias, bem como histórias de deslocamentos populacionais sempre na transversalidade, construindo um saber histórico interdisciplinar crítico, formando cidadãos com consciência histórica e com direito a memória local para que se construa uma cidadania histórico-cultural.

Após indicar tais eixos temáticos presentes nas documentações, nosso objetivo é o alargamento e a exploração das possibilidades de ensino de História local partindo dessas propostas, abrindo possibilidades para pensar novas metodologias. Para tanto, a discussão aqui proposta neste capítulo corresponde a necessidade de atrelarmos um sentido epistemológico ao Ensino de História Local, Regional ou do Cotidiano, objetivando à consciência histórica nos educandos, acionadas por um campo teórico interdisciplinar que fundamente suas ações pela transversalidade. Dessa maneira, problematizamos a própria História de Pinheiro em suas narrativas de fundação e ocupação, que, por um lado, pretende unificar e identitarizar os habitantes locais por meio de uma história única e oficial, mas que por outro, relegou ao esquecimento outras histórias que hoje reivindicam seu lugar, como os quilombolas e o passado escravista local por tanto tempo obliterado, bem como da História em completo esquecimento dos indígenas que aqui vivam antes, mas que não possuem narrativas.

Em nosso próximo capítulo pretendemos demonstrar exemplos de planos de aula que possam subsidiar a História Local e do Cotidiano como temática central e necessária para a formação cidadã e da consciência histórica dos alunos, onde iremos tomar como parâmetros planos de aula reais.

CAPÍTULO III

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DO ENSINO DE HISTÓRIA DE PINHEIRO: Consciência Histórica que parte do cotidiano.

Neste capítulo discutiremos e analisaremos algumas metodologias no ensino de História, voltadas para o Ensino de História Local. Para tanto, utilizaremos de alguns exemplos presentes em bibliografias sobre a temática, analisando sua eficácia e resultados. De igual maneira, iremos propor metodologias para o Ensino de História Local a partir da realidade de Pinheiro, utilizando as literaturas locais, problematizando-as e tentando construir formas de ensinar as narrativas de modo que estas possam incorporar múltiplas visões de mundo. Por fim, analisaremos alguns materiais coletados no local que escolhemos para investigar a presença, ou a falta, desse ensino na sala de aula, que é um Centro de Ensino Médio localizado em Pinheiro-MA.

É necessário pontuarmos o seguinte comentário, de que, por questões éticas e por preferência de nós mesmos, os pesquisadores, visto o teor de análise crítica que trabalharemos, resolvemos não tornar públicos as identidades pessoais e institucionais que cooperaram com a realização desta pesquisa, para que fosse possível a produção desta parte do trabalho.

Como vimos, estudamos a História sistematizada por um currículo específico por inúmeros motivos, mas enfatizamos seu papel em produzir identidade, como foi sua função por muito tempo dentro do espectro pedagógico nacional: fomentar a identidade nacional. Entretanto, na atualidade, o Ensino de História contribui (ou deve contribuir) na construção de *identidades* presentes no cidadão crítico por meio de uma *formação intelectual* (BITTENCOURT, 2008).

De acordo com o exposto no capítulo anterior sobre a obliteração da história indígena na literatura local, já sabemos, de antemão, que tal ensino não deve estar incorporado no currículo local a fim de dar consciência histórica local aos estudantes sobre o fato. Por tal motivo, para fins de análise sobre como se é trabalhado temáticas em nível geral, nos foi disponibilizado um Plano de Atividade Docente, da área de História, para que assim possamos analisar sua construção e sentido.

De primeiro momento, analisaremos um Plano que envolve duas temáticas: A função da Igreja Católica na ocupação e exploração do território brasileiro no Brasil Colônia; e os

efeitos entre o Colonialismo e os povos indígenas, focando na escravidão ameríndia e em seu genocídio. Percebe-se que os temas estão dentro de um grande eixo temático, que é a colonização e as relações de ocupação e exploração do território brasileiro. O objetivo pedagógico-administrativo do Plano, assim, é concatenar as temáticas em aulas seguidas. No entanto, destacaremos e problematizaremos como seria cada aula, ou seja, iremos por partes.

Gostaríamos de salientar que de modo algum queremos criticar o planejamento do docente que nos concedeu o material, com o sentido de ofender, ridicularizar ou diminuir sua capacidade de produção de um bom plano de aula. O que pretendemos com nossa crítica é justamente visibilizar as potencialidades de relacionar um plano de aula de História Geral do Brasil com a realidade, com o cotidiano de Pinheiro.

Figura 01: Plano de Aula para análise crítica

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO



[REDACTED]

PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – ENSINO MÉDIO – [REDACTED]

ETAPA DE ENSINO: Ensino Médio Regular		ANO/SÉRIE: 2019/ 2ª Série TURMAS: [REDACTED]		DISCIPLINA: História		
DATA	APREDIZAGEM ESPERADA	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO			CATARSE E SÍNTESE
			Conteúdos	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Avaliação da aprendizagem
	Analisar o papel da igreja católica no processo de ocupação e exploração do território brasileiro no período colonial, bem como a sua contribuição com o processo de implantação e desenvolvimento da educação brasileira. Compreender a origem do carnaval.	Como a igreja católica contribui para o povoamento do território brasileiro no período colonial? Como a igreja católica contribuiu para a implantação e o desenvolvimento da educação no Brasil Como e onde surgiu o carnaval?	As comemorações dos 45 anos da escola José de Anchieta? A origem do carnaval.	Aula dialógica; Leitura e interpretação de texto e imagens iconográficas; Análise de mapas relacionado a temática; Projeção de slides;	Livro didático; Data Show; Mapa histórico; Quadro branco para anotações de pontos importantes sobre o tema em estudo.	Interação do aluno com o tema que será discutido em sala de aula. Capacidade de relacionar o tema em estudo a situações do cotidiano.

Fonte: Material produzido por professor atuante.

Iremos agora problematizar alguns fatos contidos nesse plano, e começaremos com a colocação da figura da igreja católica como importante elemento de ocupação e exploração do território brasileiro através dos colégios jesuítas, destacando as ações de Inácio de Loyola com

a fundação da Companhia de Jesus¹³, que, de fato, fora de suma importância para a ocupação do território, mas a um custo alto de dominação, escravização e genocídio dos nativos, além de sua evangelização, pois que este era tratado como um ser sem alma, e que precisava ser salvo do seu estado de pagão. Entretanto, veremos que no projeto de aula seguinte, é citada a questão do genocídio indígena.

A presença da Igreja Católica no Brasil fora intensa a partir de 1549 com a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus. Para a conquista territorial, fora extremamente necessária que a religião ocupasse o papel de dominação ideológica, tendo como consequência o aculturamento das populações indígenas.

Aranha (2012) destaca as críticas que recaíram à Companhia de Jesus que ocasionou na expulsão dos Jesuítas do reino e de seus domínios, bem como no Brasil, em 1759, por considerar seu ensino “decadente” e “ultrapassada”, além de serem dogmáticos, autoritários e comprometidas excessivamente com os valores da inquisição. No entanto, a autora chama a atenção para que as críticas sejam fundamentadas dentro do contexto histórico em que as políticas jesuítas eram constituídas, em vez de julgá-las com nossos valores contemporâneos, pois que era objetivo da Coroa a eliminação das diferenças em prol da homogeneização, e cita o antropólogo Luz Felipe Baêta Neves:

A Companhia de Jesus foi fundada para difundir a Palavra especialmente a povos que não a conheciam — e por meio de uma socialização prolongada. Dirigem-se a homens que não são, portanto, iguais a si — e quer transformá-los para incorporá-los à cristandade. Duas diferenças primeiras: não são padres e não são cristãos. Uma semelhança: são *homens*. É esta semelhança somada àquelas diferenças que dão a possibilidade e o sentido do plano catequético. A catequese é, então, um esforço para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (NEVES, 1979 apud ARANHA, 2012, p. 209, 210).

Por esta maneira, queremos demonstrar que o plano de aula não é claro ao afirmar de que perspectiva deve-se abordar a ocupação e a exploração do território, pois que não aponta os conceitos críticos a serem trabalhados, um deles, a função de dominação ideológica e de aculturação, dois conceitos centrais ao discutir o papel da Igreja no Brasil Colonial, porque só existe problematização envolto do verbo “contribuir”, no sentido de como ela colabora para o povoamento e para o desenvolvimento, sem mostrar a necessidade de revelar a face da

¹³ De acordo com Aranha (2012, p. 202, 203): “[...] criada em 1534 e oficialmente aprovada pelo papa Paulo III em 1540, a Ordem estava vinculada diretamente à autoridade papal e, portanto, distanciava-se da hierarquia comum da Igreja. Por não se retirar em conventos, seus adeptos eram chamados padres seculares, isto é, que se misturam aos fiéis no mundo, no século, como se costuma dizer. A Ordem estabelecia rígida disciplina militar e tinha como objetivo inicial a propagação missionária da fé, a luta contra os infiéis e os heréticos. Para tanto os jesuítas se espalharam pelo mundo, desde a Europa, assolada pelas heresias, até a Ásia, a África e a América”.

eliminação da diferença, dentro do seu contexto, mas, sem deixar de notar as consequências históricas, sociais, e ideológicas deste fato.

Outro apontamento que gostaríamos de realizar é a necessidade de se falar sobre o carnaval e sua origem, que poderia ser trocada pelo ponto que colocamos acima, não que um seja mais importante que o outro, mas que para a construção do conhecimento crítico, faz mais sentido o aprofundamento da questão visto sua vastidão e conexão com o cotidiano. Justamente por sabermos que o carnaval é uma festa do qual a Igreja utilizou de elementos para tentar ocultá-la, visto sua ideia central de subversão dos papéis sociais (como por exemplo, do homem que se veste de mulher e vice-versa), de feito que a igreja criou a quaresma como manobra de purificação dias após a “festa da carne”. No entanto, não nos parece haver conexão suficiente entre as duas temáticas, de modo que nos perguntamos: como o docente haveria de articular as duas temáticas e por qual forma deverá fazer tal articulação?

Sobre a questão do conteúdo, o plano não demonstra a explicitação de conteúdos a serem trabalhados, mas lança uma questão que não parece necessária e não se deve estar na coluna referida, além de repetir a temática da origem do carnaval, sem explicitar que conteúdos deverão ser debatidos. Os conteúdos precisam ser organizados em passos epistemológicos, começando da introdução dos conceitos mais simples até os mais complexos, necessários para o alcance do objetivo da aula.

Em relação aos procedimentos metodológicos contido no plano, os pontos referenciados condizem com a ideia de um procedimento, de um meio para se fazer cumprir o método, no entanto, chamamos a atenção para o último tópico, o “Projeção de Slides”, pois acreditamos que a projeção de slides seja uma consequência natural do uso de um recurso, que é o próprio projetor. Além do mais, na metodologia deve-se informar não só os documentos a serem utilizados em sala de aula, mas a forma de se fazer, que no plano surge somente no termo “Aula dialógica”, entretanto, como essa dialogicidade ocorrerá? Nisso, conectamos com a “Avaliação da Aprendizagem”, que cita que a avaliação irá se realizar por meio da interação com o tema e de sua conexão com o cotidiano, entretanto, a pergunta que surge novamente é: como conectar o tema com o cotidiano? Que instrumento apareceu no plano que projeta tal ligação? Que forma didática isso irá se fazer? Essas perguntas, em nossa análise, é o que torna o plano carente de uma epistemologia eficaz sobre História Local e do Cotidiano. Colocar no plano que se fará a ligação sem explicitar como e por quais recursos didáticos não indica a aplicação deste, muito menos sua aplicação com eficácia.

Iremos agora analisar o que seria a continuação desta aula dentro do Plano de Atividade.

Figura 02: Plano de Aula (02) para análise crítica

PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – ENSINO MÉDIO –

ETAPA DE ENSINO: Ensino Médio Regular		ANO/SÉRIE: 2019/ 2ª Série TURMAS:		DISCIPLINA: História		
DATA	APREDIZAGEM ESPERADA	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO			CATARSE E SÍNTESE
			Conteúdos	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Avaliação da aprendizagem
	Analisar as consequências trazidas pela colonização: genocídio e genocídio indígena.	Como as atividades econômicas praticadas na América Portuguesa criaram formas de trabalho que exploravam as populações indígenas, e as consequências traídas pela colonização, e o genocídio das populações indígenas?	Os índios na história do Brasil.	Aula dialógica; Leitura e interpretação de texto; Análise de mapas relacionado a temática; Discussão sobre o tema entre professor e alunos.	Livro didático; Data Show; Imagens históricas; Quadro branco para anotações de pontos importantes sobre o tema em estudo.	Interação do aluno com o tema que será discutido em sala de aula. Capacidade de relacionar o tema em estudo a situações do cotidiano. Interpretar o texto base da atividade;

Fonte: Material produzido por professor atuante.

Na continuação, existe uma análise das consequências da colonização, onde há ênfase no genocídio indígena, o que torna o objetivo louvável e crítico. Como problematização, também temos a ênfase nas “formas de trabalho que exploravam as populações indígenas”, bem como suas consequências, entretanto, nos conteúdos, não se especifica que conceitos serão utilizados para explicar a problematização, apresentando de forma vaga o que na verdade seria uma temática ampla que necessita de objetivos próprios. Ainda, não se explica que texto base será utilizado e como e por qual base teórica se dará sua interpretação, o que, muito provável, deva estar amparado somente no livro didático

Esta aula seria importante para a relação com a História local dado o que já apresentamos sobre o passado indígena em Pinheiro, o que mereceria destaque nos conteúdos e na problematização do tema. A utilização das obras locais que abordam a população indígena e suas relações com os ocupantes, bem como com os quilombos, seria uma forma de explorar tal perspectiva.

Poder-se-ia inserir para pensar a história desses povos, o artigo intitulado “Uma fazenda que se transforma em Povoado”, presente no jornal *Cidade de Pinheiro*, datado de 10 de abril de 1955, redigido pelo historiador Jeronimo de Viveiros, que se encontra presente no livro “Coisas da Nossa Terra: subsídios para a História do Município de Pinheiro”, de Francisco José de Castro Gomes (2004), livro que possui uma coletânea de artigos publicados no Jornal Cidade de Pinheiro de 1921 a 2003. Neste texto em específico, destacar-se-ia, após apontar a história

contada por Viveiros da chegada do Capitão-mor Inácio José Pinheiro instalando fazenda com cerca de 200 pessoas:

[...] Mas lá estavam os índios, que, embora domesticados, se sentiram incomodados com a presença de Intrusos. O cacique foi a Alcântara apresentar queixa ao comandante da Fortaleza S. Matias, Tenente Coronel Antônio Joaquim de Souza Broxado, que lhe deu razão e encaminhou uma representação ao Marechal Bernardo da Silveira Pinto Fonseca, governador, então, da Capitania. Em ofício n° 85, de 16 de outubro de 1819, o Marechal solucionou o caso, reconhecendo o direito dos índios às terras, mas permitindo colherem os Intrusos os frutos pendentes das roças feitas [...] (CASTRO GOMES, 2004, p. 21).

A seguir, o autor explana que Inácio José Pinheiro fora acusado de querer fundar Vila sem autorização da Capitania, sendo sua acusação injusta, pois que este só desejava ter fazenda no local, ou seja, num local onde já havia moradores que eram os indígenas. Tais pontos podem ser problematizados com os alunos da seguinte maneira: era Inácio José Pinheiro culpado ou não? Ou os índios e a fama deles serem “domesticados” é uma fama verdadeira? Essa forma de se pensar os indígenas é diferente da forma de se pensá-los no Brasil todo? Ainda, o que aconteceu com os índios que habitavam o território de Pinheiro?

Da mesma forma, poder-se-ia ser incorporado para continuar a instigar a criticidade e a produção de uma reflexão histórica sobre os índios que aqui andaram, o caso contado na mesma obra sobre o nome “Massacre dos Índios nos Povoados Anta e Roque deste Município”, e no “Povoado Roque também sofreu” (CASTRO GOMES, 2004, p. 139) onde se narram que um grupo de índios armados com flechas e outros instrumentos, promoveram saqueamentos e deixaram mulheres e crianças mortas pela cidade. A ideia é pensar a narrativa e a escrita como um discurso ideológico que compreende somente um lado da História, e de contrapô-la à tendência de se pensar o título “domesticados”, de modo que surge uma contradição no discurso oficial.

Assim, consideramos que é necessário articular as fontes utilizadas com os elementos crítico-historiográficos, levando e conta o fato de poder colocar em xeque o próprio documento histórico, como nos aponta sobre o uso do documento histórico em sala de aula, Schmidt & Cainelli (2004, p. 96):

O primeiro passo em sala de aula é fazer o aluno saber identificar o documento que está sendo trabalhado, se é uma fonte primária ou uma fonte secundária, e como ele se apresenta: de forma escrita, oral, iconográfica, material; arqueológica, por exemplo. Algumas fontes apresentam-se com múltiplas formas, como um mapa histórico, que é, ao mesmo tempo, registro escrito e visual. O segundo passo é fazer o aluno formular questões como estas: “O que esta fonte me informa?”, “O que posso deduzir dessas informações?”, “Até que ponto posso acreditar no que ela diz?”, “E de que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado?”.

Propor a oportunidade dos próprios alunos dialogarem com os documentos, questionarem e enquadrarem seu discurso é subverter a lógica tradicional de ensino de História na sala de aula, que somente permite ao professor a capacidade de dizer o que é ou não é História.

Traçamos esta pequena análise de um plano de aula porque nosso objetivo é irmos em busca de metodologias e didáticas de um Ensino de História Local que alcance uma consciência histórica. Dessa maneira, o Ensino de História Local, para alcançar a consciência histórica e a formação de uma identidade pinheirense deve construir caminhos, métodos, que perpassem um senso crítico desde o ensino básico e fundamental, de acordo com Fermiano & Santos (2014, p. 14):

No primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos iniciam uma longa caminhada no sentido de, aos poucos, ir percebendo que todos são atores da história [...] E começam a compreender a capacidade do ser humano, em todas as épocas, de criar (e destruir), organizar-se e viver em sociedade. [...] trata-se de um processo. E, nesse processo, o aluno precisa de atividades nas quais ele não receba o conhecimento passivamente, pois não é a organização curricular que dará ao aluno o “sentido de mundo”, e sim a capacidade de interagir com as informações que estão à sua volta. Isso só se consegue com estímulos desafiadores e situações em que ele possa pesquisar, comparar, classificar, analisar, imaginar, criar e se expressar (por escrito ou de muitas outras formas, e por meio de diversas linguagens) (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 14).

Epistemologicamente, tem de se ter consciência que o saber histórico pode/deve ser utilizado para se sensibilizar os alunos para a História local, reconhecer o seu espaço, constituir-se num lugar, como já vimos, e desmarginalizar a si mesmo. De acordo com Alves (2001, p. 28):

[...] Importa estar-se consciente do meio que se utiliza para se perceber que os conteúdos não podem ser uma forma de os professores, ou meros utilizadores/divulgadores da História, mostraram o que sabem, mas antes se deve utilizar esse saber histórico para se exemplificar perante os alunos a inevitabilidade do conhecimento do passado, para uma intervenção cívica consciente no mundo de hoje.

Entendemos por consciência histórica o que conceitua Adorno (1995):

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (ADORNO, 1995, p. 151).

Acompanhando o raciocínio e comentário de Galluch & Silva (2019) acerca desta passagem de Adorno, entendemos que para desenvolver o pensamento e a consciência histórica não se pode tomar o estudo do passado como pretexto para desenvolver o pensamento lógico

formal e apolítico, porque é a possibilidade de estabelecer relações entre a realidade e o conteúdo (passado e presente) através da tomada de consciência partir do presente e da politização que se pode pensar e repensar as experiências, tradições e narrativas, valorizando-as como elementos identitários ou questionando-as como manipulações desonestas. Logo, “[...]conscientizar. Tornar o aluno capaz de olhar uma realidade, analisá-la, interpretá-la e agir sobre ela” (BARROSO, 1996, p. 106 apud GALLUCH & SILVA, 2019).

Nessa perspectiva, é necessário propor um caminho fora do comum para construir um interesse no alunado em relação à História Local, que fuga do tradicional e do enfadonho, promovendo, por exemplo, metodologias ativas que considerem outros desenvolvimentos além do cognitivo, como o social ou interpessoal, o emocional, o subjetivo, por meio de dinâmicas diferentes, mas mantendo o foco a intenção no objetivo.

3.1 Pensando Metodologias para o Ensino de História Local de Pinheiro

Pensaremos algumas metodologias para se ensinar a História de Pinheiro, algo que já fizemos acima, contudo, o faremos em modelo de plano de aula, explorando alguns trabalhos que já apresentam formas diferenciadas do Ensino de História.

Algumas metodologias apresentadas no PCN de História e Geografia, principalmente para aula de campo, podem ser compreendidas para repensar um diferencial da didática da História, como o trabalho de campo em que os alunos vão à campo entrevistar pessoas ou visitar locais que guardam ou são a memória em si.

Um dos aspectos mais ricos nessas atividades é quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade (BRASIL, PCN, 1998, p. 63).

Antes de adentrarmos nossos planos, iremos frisar que nossos planos seguem uma estrutura mais simples, e tentam encarnar nos temas uma epistemologia didática que torne do conhecimento uma construção processual entre professor e aluno. Por isso, precisamos pensar em metodologias que inovem, dispersando sempre que possível o processo tradicional de ensino.

A partir dessa lógica, citamos a obrigatoriedade de trabalhar o cinema nacional, conforme o exposto pela LDB, no artigo 25º, inciso 8º: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Existem estudos que indicam uma distância considerável entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira, por ser uma linguagem em que o nível de preparo do docente é insuficiente para transformar tal conteúdo em abordagem pedagógica significativa, justamente por predominar abordagens mais tradicionais de exposição de conteúdos fixos no livro didático (NASCIMENTO, 2008).

Nascimento (2008), ao discutir tal problemática, apresenta possibilidades de intervenção do Ensino de História com a utilização dos recursos cinematográficos, a partir da construção de planos de aula que contemple o assunto, fruto de uma experiência em sala de aula com alunos de um curso de História, destacamos o seguinte plano de aula que juntara além da proposta cinematográfica, a possibilidade de trabalhar letras de música.

PLANO DE AULA¹⁴

PROFESSOR: XXXXXXXXXXXX

ENSINO: Ensino Médio **Ano:** 1° ao 3° ano

Escola: XXXXXXXXX

Turma: 1° ao 3° ano **Período:** Tarde

DISCIPLINA: História

DATA: XX/XX/XXXX

DURAÇÃO: 90 min (exibição de filme e leitura de canção).

ASSUNTO/TEMA: A Guerra do Vietnã				
OBJETIVO GERAL: Saber analisar e interpretar diversos tipos de documentos; Identificar a construção das ideologias e perceber as motivações que estão, intrinsecamente, ligadas aos discursos belicistas.				
ANTECEDÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO	CONCEITOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<p>“Uma semana antes da realização da atividade, pedir aos alunos que façam uma pesquisa em livros didáticos sobre a política internacional na década de 1980. O que estava acontecendo no mundo naquele período? Os Estados Unidos estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com alguma guerra? A idéia é fazer com que os alunos possam articular a obra cinematográfica com o contexto da época em que ela foi lançada.” (NASCIMENTO, 2008, p. 18,19)</p>	<p>➤ Guerra Fria e Ideologia Militarista</p>	<ul style="list-style-type: none"> Documentos: o filme <i>Nascido para matar</i> (1987), de Stanley Kubrick e a música <i>A canção do senhor da guerra</i> (1992), da Legião Urbana. Dinâmica, na seguinte ordem: Formação de grupos; Exibição do filme; Leitura da canção; Discussão a partir das questões propostas. 	<p>Recursos e materiais: TV, aparelho de DVD e aparelho de som.</p>	<p>Participação na discussão da obra cinematográfica; Leitura e análise da atividade escrita.</p>
REFERÊNCIA: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX				

¹⁴ Este plano de Aula fora retirado integralmente do artigo de Nascimento (2008).

Após a apresentação deste plano de aula, o autor explicita porque o use de determinado filme e determinada letra de música, seguido de um roteiro de discussão baseado em questões que irão desenvolver a reflexão entre os alunos, com questões do tipo: “[...] Que relação você estabelece entre o filme e a canção?” ; ainda é interessante destacar: “[...] Nos documentos, a religião serve como instrumento para justificar a guerra? Comente. Podemos dizer que tanto filme quanto a canção, são atuais? Comente sobre os conflitos atuais que você conhece. ” (NASCIMENTO, 2008, p. 21). É esse tipo de desenvolvimento que os docentes precisam produzir para construir o sentido crítico e discursivo da obra com os alunos, sempre relacionado a temática com a atualidade e com assuntos mais próximos do cotidiano deles, como afirma o autor:

[...] porque o conhecimento não está dado de maneira acabada e em definitivo em algum filme ou documentário; é uma construção. A questão não é ter o acesso, de “ver por ver” determinado filme que se vai assimilar determinado conhecimento histórico, mas se se consegue dialogar criticamente com as imagens e as representações que são postas em sua frente, a partir de uma análise sistemática – mesmo sem grandes pretensões investigativas – mas o suficiente para pôr em dúvida aquilo que se viu, a partir de indagações e de comparações com outras fontes. [...] Se esse trabalho ocorrer, de modo satisfatório nas escolas, as pessoas terão mais condições de, no seu cotidiano, olhar mais criticamente para o cinema e vídeos, de modo geral (NASCIMENTO, 2008, p. 22).

Tal apontamento do autor é necessário para chamar atenção à construção do conhecimento, para que os professores não transformem o cinema e a música em sala de aula em um método passivo, de transferência de conteúdo, apoiando-se totalmente nele, como em uma exposição de vídeo-aula por exemplo, como se o vídeo fosse substituir o docente. A metodologia torna tais mecanismos como elementos de apoio ao processo crítico-reflexivo.

Seguindo o apontamento e exemplo de Nascimento (2008), propomo-nos em elaborar um plano de aula de História Local e do Cotidiano, focando em Pinheiro. No entanto, iremos propor dois tipos de planos de aula diferentes que partem de metodologias diversas, a fim de demonstrar as múltiplas maneiras de se ensinar o conteúdo, partindo de uma didática com dinâmicas agradáveis que transponha o conhecimento sem que se perca sua criticidade.

3.1.1. Primeira proposta de Plano de Aula

O primeiro deles utiliza de algumas técnicas iniciais que precisam ser delineadas anteriormente, no entanto, primeiramente iremos informar nosso tema e conteúdo. Iremos trabalhar sob o tema: “Interpretando Cronistas de Pinheiro: Pós-Abolição e Racismo”. Como

material base, utilizaremos a obra de Graça Leite (2007) narrando a situação dos escravos em Pinheiro, onde iremos utilizar os trechos e crônicas referentes a esse momento; para interpretarmos as condições em que viviam os escravos de Pinheiro, e identificar elementos do racismo pós-abolição e seus efeitos na sociedade pinheirense, a fim de problematizar tal situação trazendo uma crônica presente na própria obra de Graça Leite, na qual aborda uma situação icônica que envolve o pós-abolição da escravatura e o racismo.

PLANO DE AULA

PROFESSOR: XXXXXXXXXXXX

ENSINO: Ensino Médio **Ano: 3º ano**

Escola: XXXXXXXXX

Turma: 3º ano **Período: Tarde**

DISCIPLINA: História

DATA: XX/XX/XXXX **DURAÇÃO: 90 min.**

ASSUNTO/TEMA: Interpretando Cronistas de Pinheiro: Pós-Abolição e Racismo				
OBJETIVO GERAL: Analisar e interpretar as narrativas contidas na literatura local acerca da fundação da cidade e das relações com os escravos.				
ANTECEDÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO	CONCEITOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Leitura de uma citação selecionada ¹⁵ em Graça Leite, seguida da crônica de Cronwell e Sérgio.	<p>Abolição da Escravidão e o papel da Princesa Isabel;</p> <p>O Negro dotado naturalmente à escravidão por meio do “mito dos trópicos”;</p> <p>Racismo e pós-abolição no Brasil e em Pinheiro;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos: o livro de Graça Leite (2007), intitulado, <i>Bem-te-vi Bem te conto</i>. • Dinâmica, na seguinte ordem: Formação de grupos; Leitura dos trechos e da crônica; Discussão a partir das questões propostas por meio da técnica <i>Brianstorm</i> na tentativa de montar um quadro social do negro naquele momento da sociedade pinheirense. 	Recursos e materiais: Xerox dos materiais para distribuição e leitura; Lousa e Pincel.	Participação na discussão das partes selecionadas, na criação do <i>Brianstorm</i> .
REFERÊNCIA: LEITE, Graça. <i>Bem-te-vi bem te conto</i> ; crônicas pinheirenses. São Luís: Estação Gráfica, 2007. ed. 2.				

¹⁵ A citação selecionada é a seguinte, onde a autora demonstra “[...] a influência da cultura portuguesa cedo se revelou no lugarejo. Inácio Pinheiro e seus seguidores trouxeram de Alcântara o fausto da corte, traços que se faziam sentir nas novas fazendas de estilo colonial, com suas imensas varandas circundadas por **casebres de escravos e criados**” (LEITE, 2007, p. 15, grifo nosso). A autora, em outro trecho que se deve ter por destaque, afirma o seguinte “[...] Após a Lei Áurea, alguns escravos permaneceram fiéis aos seus senhores, ficando com eles por livre e espontânea vontade, ajudando-os nas lavouras e nos engenhos” (LEITE, 2007, p. 15). Dessa forma, a autora aborda duas temporalidades distintas, uma do início da ocupação e colonização de Pinheiro, em que vigorava a escravidão; e outra após 1888, do vigor da Lei Áurea, onde ambos podem ser problematizados, principalmente o fato dos escravos manterem-se fiéis aos seus senhores.

O plano de aula acima percorre um caminho interdisciplinar, entre História e Literatura, para que assim possa despertar no aluno o gosto pela leitura literária, e a noção crítica de que a literatura é um meio de se entender a História, pois que as obras literárias são construídas dentro de um determinado contexto, por determinado autor em determinado momento de sua vida e de suas relações interpessoais. Desta maneira, toda a literatura está condicionada pelo seu tempo, podendo ser analisada como uma memória que ficou em registro, tornando-se também um documento histórico¹⁶.

A crônica que iremos analisar tem pressuposto de verdade, um fato ocorrido que envolveu uma confusão entre Sérgio e Cronwell, narrada por Graça Leite.

Cronwell era um velho tipógrafo que também vivia em Pinheiro, fez boas amizades, era possuidor de boas qualidades, mas era racista até a alma. Não suportava pretos e falava constantemente da desgraça que foi para o Brasil a Abolição.

Assim, conversando, fazendo amigos, vivia o velho Cronwell, e uma das coisas que mais o irritava era ver o preto Sérgio, seu vizinho, passar todas as tardes na calçada da sua casa, munido de um chapéu-de-sol.

“Culpado disso é a Princesa Isabel! Onde já se viu preto não querer apanhar sol? O coró do bicho é rijo que nem couro de boi e foi feito pra chibata. Agora esse preto nojento só anda de chapéu-de-sol. Onde já se viu tamanho desaforo!”

Sérgio escutava tudo e seguia seu caminho imperturbável como se aquilo não fosse com ele.

Um belo dia, Sérgio estava com os nervos quentes quando passou perto de Cronwell e ouviu aquela ladainha, não vacilou: invadiu a quitanda em cuja porta ele se encontrava, saltou balcão e investiu contra o seu agressor, aplicando-lhe boa surra com o chapéu-de-sol que se quebrou todo.

Ao levantar do chão, onde foi colocado pelas “chapeuzadas” de Sérgio, o velho Cronwell, limpando as calças, exclamou: “Estou satisfeito. Apanhei mas estou satisfeito! O chapéu-de-sol se quebrou e você não pode comprar outro. Estou livre de vê-lo passar na minha porta todo convencido como se fosse um branco” (LEITE, 2007, p. 125).

Nossa problematização circunda as formas de explorar o contexto histórico e alguns fatos de forma crítica, onde a interpretação deve-se fazer de forma minuciosa. Citando a análise de Monteiro dos Santos (2018, p. 45, 46), ele interpreta as referências que podem ser extraídas deste trecho:

A crônica presente na obra de Graça Leite (2007), nos faz pensar e refletir sobre inúmeras visões tal situação, por exemplo, acreditava o senhor Cronwell na culpa da Princesa Isabel, como se ela fosse a articuladora principal da Lei Áurea. Acreditava o senhor Cronwell no mito dos trópicos e da maior resistência e predisposição

¹⁶ Segundo Eni Alves Rodrigues (2017), ao explicar em um artigo sobre as possibilidades literário-pedagógicas de se trabalhar obras do moçambicano Mia Couto, informa: “Textos literários podem realizar interseções pertinentes na vida dos indivíduos, permitindo mudança de valores, de paradigmas ou mesmo de direção da vida de uma pessoa mais que outros meios. A mudança de comportamento e de modo de ver o mundo, propiciada pela leitura da obra literária, seria possível porque a literatura leva o indivíduo a pensar e a questionar a condição social do ser humano e, a partir daí, pode ser motivado a lutar para operar mudanças significativas no seu comportamento e mesmo na sociedade em que vive” (RODRIGUES, 2017, p. 04)

psicológica e fisiológica do negro ao trabalho escravo no Brasil, e na escravidão dos negros por natureza, em um profundo darwinismo social e sentimento de intolerância. Enfim, podemos cruzar inúmeras historiografias clássicas brasileiras e eurocêntricas a esta crônica sobre um racista (e ilustre!), personagem pinheirense, e induzir que tal atitude não era somente de um indivíduo, mas de toda uma estrutura cultural presente na história desse município, que até então, não parece reconhecer em suas raízes históricas fundantes o negro escravo e livre pobre (tão livre-pobre que, se quer poderia comprar um chapéu-de-sol, como indica o fim da crônica) preferindo um (re)elogio a mentalidade e civilidade dos ilustres descendentes portugueses.

Logo, nosso foco ao propor tal interpretação da crônica de Sérgio e Cronwell é justamente fazer com que os alunos reflitam sobre a condição do negro no pós-abolição em Pinheiro, sobre como este deveria ser tratado partindo da situação de Sérgio, onde podemos trabalhar três tópicos de uma História crítica local: 1) do mito da libertação da Princesa Isabel e se sua benevolência neste ato; 2) do mito dos trópicos apresentado por pelo sociólogo Gilberto Freyre que está ligado à uma discussão profunda sobre Darwinismo social; 3) da condição do negro de um racismo estrutural no Brasil refletindo em Pinheiro, de que o fato de alguns escravos manterem-se fieis aos seus senhores, como afirma Graça Leite nos trechos escolhidos também para leitura com os alunos da “fidelidade” dos escravos para com seus senhores no pós-escravidão é de que talvez isso ocorra justamente por não se ter condição de manter a sobrevivência destes se não for desta maneira, visto a extrema pobreza e invisibilidade destes na sociedade pinheirense.

Assim sendo, exploraremos por meio de um *Brianstorm*, que é uma didática que funciona a partir de uma rodada de opiniões em termos e palavras simples e livres ditas pelos alunos para propor-se um resumo crítico das opiniões coletadas (FRITZEN, 1987), afim de que os alunos se sintam incluídos na atividade. Portanto, o docente deverá analisar o que os alunos falaram para ver se cabe em alguma interpretação da crônica e em cima disto propor reflexão sobre os três tópicos acima expostos, iniciando uma exposição histórica dos conceitos e dos termos.

3.1.2 Segunda proposta de Plano de Aula

Ao propormos nosso segundo plano de aula que intercede pela História e Memória local vista a partir de uma visão de baixo, destacamos outra temática transversal de extrema importância, passando da Literatura para a Educação Patrimonial como uma maneira de chamar a atenção à História e à Memória local, buscando na Arquitetura de alguns prédios da cidade de Pinheiro sua própria historicidade. Destacamos o artigo de Arkley Marques Bandeira (2018), intitulado “A Educação Patrimonial como estratégia para extroversão dos bens históricos e

culturais no curso de Ciências Humanas - UFMA – Campus de Pinheiro – MA”, que é fruto da necessidade de propiciar aos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – UFMA – Campus de Pinheiro, vivências patrimoniais em atividades extraclasse nas regiões da Baixada Maranhense e Reentrâncias Maranhenses, complementando os conteúdos trabalhados em sala de aula, a partir de estratégias didático-pedagógicas que levaram alunos da disciplina “Patrimônio Histórico Brasileiro, Folclore e Cultura Popular” e “História da América Colonial” para o campo, que não abarcou somente Pinheiro, mas também o Centro Histórico de São Luís e Alcântara.

Como afirma Horta (1999, p. 07 apud BANDEIRA, 2018) acerca da Educação Patrimonial:

A educação patrimonial deverá ser entendida como um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilite o indivíduo fazer uma leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

A experiência foi de um mapeamento dos bens edificáveis de interesse histórico em Pinheiro, categorizando características arquitetônicas a partir de um *Inventário de Conhecimento*¹⁷ a utilização das Fichas do Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão (SICG), elaboradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2013).

Destacamos também a metodologia utilizada pelo autor para a produção do trabalho, com passos que acompanham o desenvolvimento epistemológico necessário para alcançar o objetivo da aula.

A aplicação da metodologia no âmbito desta pesquisa se deu com as seguintes etapas:

- Em um primeiro momento as fichas foram apresentadas e discutidas em sala de aula;
- Em uma fase posterior foi realizada uma aula de campo, visitando o centro de Pinheiro, com reconhecimento das três principais praças da cidade: Praça da Matriz, Praça José Sarney e Praça do Centenário, bem como a visita de espaços de referência para a memória e história da cidade, a exemplo do Igreja Matriz, edificações históricas e Casa José Sarney;
- A etapa seguinte consistiu em debater a aula de campo, enfocando os aspectos históricos e urbanísticos da cidade para seleção de quais fichas seriam relevantes para o inventário das edificações históricas;
- Após a definição das fichas que seriam utilizadas no inventário, foi realizado o preenchimento simulado das mesmas em sala de aula, com o auxílio de softwares de Sistemas de Informação Geográfica (SIG);

¹⁷ De acordo com Bandeira (2018, p. 135): “O Inventário de Conhecimento (ou de varredura) é qualquer estudo que vise conhecer o universo de bens culturais de determinada região ou relacionados com determinado tema, identificando e mapeando as ocorrências materiais ainda existentes e apontando a necessidade de estudos mais detalhados.”

- Simultaneamente, um grupo ficou responsável pela pesquisa histórica sobre a cidade;
- No geoprocessamento, o centro de Pinheiro foi zoneado em três setores, que representam três momentos históricos da cidade: Praça da Matriz, Praça José Sarney e Praça do Centenário. Esses setores foram delimitados e georreferenciados;
- Na fase de campo, os alunos foram agrupados em três equipes, cada uma responsável por inventariar um setor;
- As atividades de campo foram conduzidas apenas pelos alunos, que ficaram responsáveis por identificar, fotografar e documentar em ficha o seu setor e as edificações de interesse histórico e cultural;
- A fase final consistiu na seleção e tratamento das imagens que representam as edificações mais relevantes de cada setor;
- Por fim, as fichas foram preenchidas e o inventário do conhecimento foi concluído. (BANDEIRA, 2018, p. 135, 136)

Dessa maneira, a partir do conhecimento dos bens históricos locais, os estudantes conseguem dar sentido à historicidade local, principalmente quando constituem fotos das ruas e prédios antigos com o presente, com a situação dos prédios e das ruas no momento e pelas mudanças que ocorreram na identidade da cidade. Ademais, notamos como a multidisciplinaridade é presente em tal projeto, que costura História, Geografia e Artes por meio da ideia da Cultura, transversalizando o tema da Cultura e da Identidade por meio do patrimônio material.

A seguir, apresentaremos um plano de aula que tem por base alguns pontos da metodologia utilizada no projeto de Bandeira (2018), mas que fora simplificado e nivelado para uma aula de campo a estudantes do ensino médio.

PLANO DE AULA

PROFESSOR: XXXXXXXXXXXX

ENSINO: Ensino Médio

Ano: 1° ao 3° ano

Escola: XXXXXXXXX

Turma: 1° ao 3° ano

Período: Tarde

DISCIPLINA: História

DATA: XX/XX/XXXX

DURAÇÃO: 180 min.

ASSUNTO/TEMA: Patrimônio Histórico de Pinheiro: reconhecimento das edificações e sua importância para a Memória e História local.				
OBJETIVO GERAL: Reconhecer, comparar e refletir sobre a preservação das edificações em Pinheiro				
ANTECEDÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO	CONCEITOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
Aulas sobre o conceito de Patrimônio Histórico; Apresentação e discussão do conceito de Memória e História, centrando sua importância para a manutenção da identidade da cidade e do povo local.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memória e História (baseado no conceito exposto por Halbwachs, 1990; Nora, 1993); ➤ Patrimônio Material; ➤ Identidade e Pertencimento Histórico 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos: Fotos das ruas e dos de alguns prédios antigos de Pinheiro; - Aula de campo guiada e com roteiro de visitas, com formação de grupos que ficarão com as seguintes zonas: Zona da Praça Sarney; Zona da Praça Centenário, Zona da Praça Matriz, Casa José Sarney e arredores. - Retirar, em campo, novas fotos das ruas e dos prédios contidos nas fotos antigas; - Dinâmica, na seguinte ordem: Formação de grupos; Aula de campo; Organizar exposição e apresentação oral de fotos com murais no ambiente escolar; Conscientizar o público para a importância da preservação dos bens públicos locais que carregam a História em si. 	Ônibus para transporte escolar; Câmeras fotográficas dos celulares pessoais dos alunos; folhas A4 para anotações em campo, sendo 2 para cada aluno; 5 metros de fio barbante; 10 cartolinas; Tesoura e cola.	Presença e atenção na aula de campo. Organização de um mural para amostra e apresentação oral em grupos à toda a comunidade escolar e vizinha, do entorno da escola.
REFERÊNCIA: HALBWACHS, Maurice. <i>A Memória Coletiva</i> . São Paulo: Vértice, 1990. NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, trad. Yara Aun Khoury, <i>Prof. História</i> , São Paulo, (10), dez. 1993. Disponibilidade em: < https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101 >				

A partir desse plano de aula, objetiva-se explicitar a noção de patrimônio cultural que referencie à ideia de identidade, onde a memória, por sua vez, seja o mecanismo permanente de (re) organização do passado patrimonializado. Ela é a responsável por colocar os “vestígios do passado” em relação uns com os outros, conferindo lhes sentido (BANDEIRA. 2018). Por isso a ideia do plano é levar os alunos à caminhar pela cidade e localizar as edificações consideradas

históricas, que possua traços arquitetônicos diferentes das outras construções modernas, e assim, despertar nos estudantes a noção de que tais elementos possuem a característica de conectar o passado com o presente, pois que os lugares são de memórias.

O produto final é o que faz a atividade ser extremamente edificante para os alunos porque estes terão que se esforçar para criar um produto que seja exposto e apresentado para a comunidade escolar, algo parecido com o produto final apresentado pelos discentes no artigo de Bandeira (2018), só que cada grupo responsável por cada zona, irá expor e apresentar seu objeto.

Figura 03: Exposição *Pinheiro: passado, presente...e futuro???*



Fonte: BANDEIRA, 2018, p. 139.

É da ideia acima que parte os pressupostos epistemológicos de como se ensinar História Local para que se produza consciências histórica.

Ainda, o mesmo pode ser feito ao trabalhar as toponímias de Pinheiro e suas histórias, ou seja, cada bairro e sua História, fato que pode ser feito sem sair da sala de aula, podendo retomar os nomes dos bairros e sua história, a partir do que está colocado no livro de Castro Gomes (2004). Pode-se ainda utilizar tal obra como complemento, pois que nela é apresentada não somente a história de todas as ruas, mas também das praças de Pinheiro, podendo ser incorporado como bibliografia que subsidie a pesquisa para o produto final da atividade, que é a apresentação e exposição. Este exercício é carregado de menor teor crítico, já compartilhando

de um conhecimento histórico mais tradicional, mas que deve ser salientado, visto que a história dos bairros incorporam personagens importantes para a cidade, até personagens mais simples e ocultos, os quais são importantes para a compreensão da história local¹⁸.

Todavia, para carregar este exercício de um teor mais crítico e completo, seria possível também fazer aula de campo com História Oral, de forma que os alunos possam entrevistar as pessoas na rua, ou entrevistar pessoas pré-selecionadas pelo professor, que possam somar diretamente ao objetivo da aula. Mas por que a História oral? Através do registro da voz, embasado pelas entrevistas, se tem contato direto com a memória. Ecléa Bosi (1994) chama atenção que isso pode ser realizado com grupos conhecidos, como uma determinada classe de trabalhadores, ou com a família, elemento mais próximo dos alunos, ademais, a prática da História oral nos revela o indescritível, narrativas que raramente aparecem nos documentos escritos, por serem consideradas insignificantes, banal ou inconfessáveis, dentre outros.

Dessa maneira, nossos dois planos de aulas abordam didáticas e epistemologias que procurem incitar a consciência e identidade histórica local a partir da experiência concreta dos homens em sua cotidianidade. Nesse contexto, a História social tem destaque por focar novos enfoques e objetos, como a literatura ou o patrimônio, objeto que investigamos para superar a ótica do discurso oficial na História (REIS, 2000).

As didáticas de ensino de História evoluíram bastante nos últimos tempos, e podem se aliar ao conceito de metodologias ativas, que para Barbosa (2013) consiste em significar a aprendizagem de modo que se crie uma ferramenta de transformação da realidade, mais ainda, de formar futuros profissionais críticos e que estejam atualizados quanto o avanço das tecnologias de informação e comunicação.

Destacamos aqui outras possibilidades do Ensino de História a partir da metodologias ativas, sendo: Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem em Equipe, Sala de Aula invertida (*flipped classroom*), jogos ou usos de simulações, casos para ensino, Aprendizagem por pares (*peer instruction*), e outros demais que podem ser utilizadas com algumas tecnologias de acesso grátis que democratizam a informação no espaço escolar e fora dele, como o Podcast, o Blog, o Youtube¹⁹, o Facebook, o Google e outras plataformas de fácil e amplo acesso de todos.

Dessa maneira, destacamos um pensamento de Farias

¹⁸ Pode-se acompanhar a história dos nomes de ruas e praças entre as páginas 119 e 132 da obra citada de Castro Gomes (2004).

¹⁹ Cf. SILVA, Augusto César Pereira; NASCIMENTO, Flávio Conche. A História no Youtube: democratização, vulgarização e falsos problemas para o conhecimento histórico. Revista *Outras Fronteiras*, Cuiabá-MT, vol. 5, n. 2, jul./dez., 2018.

A superação da concepção tradicional de aula exige uma inversão da lógica da assimilação acrítica dos conteúdos visando promover nos alunos uma atitude crítica e propositiva frente à realidade. Para tanto, faz-se necessário trazer para as situações de aula o contexto sócio histórico, em outras palavras, a prática social dos sujeitos implicados no ato educativo (FARIAS, 2009, p.158).

O que percebemos é que as técnicas didáticas se pensadas tendo o aluno como elementos central, estão voltadas para uma participação ativa dos alunos a fim de superar concepção tradicional no ato educativo como coloca Farias (2009), e em todas elas o aluno é participante direto na construção do conhecimento, é ativo, e o professor conduz as interações mediando as condições básicas para que o conhecimento possa ser construído de forma que objetivos específicos das aulas sejam alcançados com sucesso.

Algo que gostaríamos de trazer à tona antes de terminar este último capítulo, seria notar que a tarefa de transformar o conhecimento histórico acadêmico em um conteúdo didático é certamente um grande desafio - e acreditamos que o uso de metodologias ativas possam cumprir bem essa missão - do qual os resultados talvez não sejam iguais para todos os alunos em intensidade afetiva, no entanto, tarefa mais simples seria se o professor soubesse que transformar a realidade local em saber histórico para dentro da sala de aula possui resultados mais significativos. É nesse cenário que os alunos se sentem mais motivados para buscar as respostas porque eles vivenciam as questões locais. É preciso situar a disciplina no seu lugar social de teoria e prática, sem vulgarizar o teor científico, pelo contrário, mas enriquecê-lo por meio da simplicidade que somente o que cotidiano pode proporcionar. É justamente para que o docente não caia na fragmentação e simplificação abstrata do conhecimento histórico que existe nos livros didáticos.

Destacamos que o trabalho com a História Local permite que o aluno desenvolva sua cidadania concomitantemente com sua identidade, situando na vivência o passado e o presente, situando-o historicamente em sua formação intelectual e social, para que o seu crescimento social e afetivo desenvolva o sentimento de pertença, onde a memória dialoga com a História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho versou acerca do Ensino de História, especificamente do Ensino de História Local, de Pinheiro, Maranhão, na perspectiva de refletir sobre a importância da presença de tal conteúdo no currículo escolar e na sua efetiva realização. Ao afirmarmos tal necessidade, indicamos que seus resultados se fazem na melhoria na construção da cidadania e da consciência histórica nos estudantes, porque aprendem a dotar de significados a relação história e memória, possibilitando-os interpretar, analisar e agir sobre as fontes históricas, ao mesmo tempo que revela um passado familiar, próximo e afetivo.

Partindo das principais bases legais que fundamentam o Ensino de História, como da definição de currículo, abordamos e criticamos o ensino de História tradicional de origem positivista, que se preocupa com grandes personagens da História e com a memorização como forma de aprendizagem. Ensejamos a necessidade de pensar um currículo plural, com mais personagens e narrativas, e com técnicas de aprendizagem que se amparem em uma Didática da História, focando em historicidades locais. Por tal motivo, destacamos como os documentos da LDB, PCN e BNCC, relevando no modo de como tais bases legais incentivaram e sistematizaram, enquanto estratégia pedagógica e conteúdo de ensino nos programas curriculares, a História e Cultura Local e do Cotidiano, tornando-se preocupação nacional o desenvolvimento de uma consciência histórica na cidadania local.

A partir da compreensão das bases legais, sentimos a necessidade do alargamento e da exploração do conceito de História Local, ou História do Cotidiano no ensino de História nas escolas públicas de ensino médio de Pinheiro, fato que nos levou a esta monografia. Por isso, pensando na discussão dessa prática e em propor metodologias e pensar o elemento mais básico e inicial do planejamento docente, que é o plano de aula, nossa proposição foi de atrelarmos um sentido epistemológico ao Ensino de História Local, Regional ou do Cotidiano, objetivando à consciência histórica nos educandos, acionadas por um campo teórico interdisciplinar que fundamente suas ações pela transversalidade. Dessa maneira, problematizamos a própria História de Pinheiro em suas narrativas de fundação e ocupação, que, por um lado, pretende unificar e identitarizar os habitantes locais por meio de uma história única e oficial, mas que por outro, relegou ao esquecimento outras histórias que hoje reivindicam seu lugar, como os quilombolas e o passado escravista local por tanto tempo obliterado, bem como da História em completo esquecimento dos indígenas que aqui viviam anteriormente, mas que não possuem

suas narrativas presentes na discussão em sala de aula, nem mesmo quando se estuda a história dos índios no Brasil Colônia.

Consideramos que os professores não sejam motivados a pensar em possibilidades de ensinar a História local ou a Cultura local dentro de suas aulas, nem de maneira transversal ou interdisciplinar. Sem fundamentar nosso trabalho em pesquisa de campo, não podemos definir por quais razões isso acontece, o que nos aprovisiona somente em relatar hipóteses, como de que os docentes possuem baixa formação inicial e continuada sobre o assunto, ou seja, sua formação não contempla a temática de uma História Local, de uma História Social e, principalmente, maneiras de ensiná-la, no sentido de construir metodologias e mecanismos de ensino-aprendizagem que sejam agradáveis e contemplem o objetivo do assunto.

Outra hipótese é a de que muitos professores estão bastante apegados aos livros didáticos, os quais pouco abordam o assunto visto sua visão universal e global da História, e não conseguem propor, de forma direta e efetiva, subsídios para se planejar aulas sobre a História e a Cultura no município de Pinheiro, o que reflete em dificuldades da produção de um plano de aula eficaz; dessa forma, o professor não consegue pluralizar sua visão de mundo para fora daquela proporcionada pelo livro didático.

Por fim, destacamos formas de se produzir planos de aulas que abordem a temática a partir da análise crítica de um plano de atividade docente construído por um professor de História de Pinheiro em exercício de função, demonstrando possibilidade de melhorar seu plano a partir de um aprofundamento literário e historiográfico local, fundamentando em fontes locais que conversem com a Literatura, com a Educação Patrimonial, a História Oral, dentre outras possibilidades. Nossos planos de aula fomentam e dão centralidade à nossa temática, porque consideramos que isso deva ser feito com assiduidade pelo professor de História, que deve sempre se preocupar em correlacionar o currículo geral com questões do cotidiano, visto que a memória e a história de Pinheiro são poucos recordados, quase inexistentes.

Concluimos que as narrações dentro da disciplina historiográfica tende a negligenciar a História e Cultura Local de Pinheiro enquanto método necessário para construir consciência histórica e identidade nos estudantes. Por este motivo, é necessário expandir as narrativas em busca da pluralidade de memórias contidas em Pinheiro, para dar voz às culturas existentes no local e proporcionar investigação mais profunda por meio de questionamentos críticos à noção de história oficial e positivista, alinhando-se à interdisciplinaridade e utilizando da transversalidade para dialogar com outras áreas de ensino. Dessa forma, é inevitável que os docentes devam possibilitar que os alunos relacionem a fisionomia da localidade em que vivem, suas próprias histórias de vida, bem como suas experiências sociais e suas lutas cotidianas por

meio do conceito de memória como um elemento essencial na busca da identidade individual e/ou coletiva e, na busca de uma disciplina de História mais aprazível e inteligível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Josias. **Coisas de Antanho**. Josias Abreu: org. por: José Jorge Leite Soares. São Luís, Academia Pinheirense de Letras, Artes e Ciências, 2006.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Luís Alberto Marques. O Estado da História – O Ensino. **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 023-031. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7928/2/2306.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2019.

ALVIM, Aymoré de Castro. **Pinheiro em Foco**. Pinheiro, MA: [s.n.], 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. [Livro Eletrônico]: geral e Brasil / Maria Lúcia de Arruda Aranha. São Paulo: Moderna, 2012. 3 Mb : ePUB.

BANDEIRA, Arkley Marques. A Educação Patrimonial como estratégia para extroversão dos bens históricos e culturais no curso de Ciências Humanas - UFMA – Campus de Pinheiro – MA. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p.48-67, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos** / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

_____. **O saber histórico na sala de aula** / Circe Bitencourt (org.) 9º ed. São Paulo: Contexto, 2004 (Repensando o Ensino).

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos** / Ecléa Bosi. – 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). **História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio)**. Brasília: MEC/Inep, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: set. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 25 out. 2019.

CASTRO GOMES, Francisco José de. **Coisas da Nossa Terra**: subsídios para a história do município de Pinheiro. Coletânea de artigos publicados no Jornal Cidade de Pinheiro de 1921 a 2003. 2004.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. Revista de **História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.

CRUZ, Marília Beatriz. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação, **in**: Sônia Nikitiuk (org.), 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Libar Livro (Série formar), 2009, Cap. 5

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Baeta Neves. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRITZEN, Sílvio José (Ir. Amadeu Egydio) - **Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupos**. 10ª Edição. 2º Vol. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da. Por que e para quê ensinar História? **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33129>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOLZER, Werther. O Lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro, ano IV, nº 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

IBGE. Brasil, **Maranhão, Pinheiro. 2019**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro>>. Acesso em: 07 out. 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Sistema Integrado de Conhecimento e Gestão – SICG**. Brasília, DF: IPHAN, 2013.

LEITE, Graça. **Bem-te-vi bem te conto**; crônicas pinheirenses. São Luís: Estação Gráfica, 2007. ed. 2.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARANHÃO, Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento (SEPLAN); Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC). **Regiões de**

Desenvolvimento: proposta de regionalização do Maranhão. São Luís: IMESC/SEPLAN, 2015a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso em: 01 set. 2019.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Vestibular e Currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da FUVEST**. 2000, Dissertação de Mestrado FE/USP, São Paulo.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. **A História, cativa da Memória?** Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Ver. Inst. Est. Bras., SP, 34:9-24, 1992.

MONTEIRO DOS SANTOS. Alipio Felipe. **Memória, Identidade e Territorialidade da Comunidade Quilombola Santana dos Pretos**, Pinheiro-MA / Alipio Felipe Monteiro dos Santos. 2018. 113 f.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular. *Déjà Vú* e Novos dilemas no séc. XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>> Acesso em: 02 set. 2019.

MOULIN, Nelly. Conceito de currículo. Revista **Curriculum**, Rio de Janeiro, 13 (4): 5-16 out./dez., 1974.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e renovação do Ensino de História. In.: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas** / Leandro Karnal (org.) 5 ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 57-74.

NASCIMENTO, Jaime Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. Fênix – **Revista de História e Estudos Culturais** Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2 ISSN: 1807-6971. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_05_%20ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Jairo_Carvalho_do_Nascimento.pdf> Acesso em: 05 nov. 2019.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, trad. Yara Aun Khoury, **Prof. História**, São Paulo, (10), dez. 1993. Disponibilidade em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>> Acesso em: 02 set. 2019.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **HISTÓRIA & Ensino**. Londrina, v.13, p.107-126, set. 2007.

Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11647>>
Acesso em: 11 nov. 2019.

PAIS, José Machado. **Consciência Histórica e Identidade** – Os Jovens portugueses num contexto europeu, Oeiras, Celta Editora/S.E.J., 1999.

RAGO, Luzia Margareth. A "Nova" Historiografia Brasileira. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 7, n. 11, 73-96, 1999.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Publicação do **Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ensino Superior do Seridó** – Campus de Caicó. V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004. – Semestral ISSN - 1518-3394. Disponível em: www.cerescaico.ufm.br/mneme Acesso em: 04 set. 2019.

RODRIGUES, Eni Alves. Mía Couto e as Possibilidades Literário-Pedagógicas para a Lei n.º 10.639/03. **Cadernos de Estudos Africanos** [Online], 34 | 2017, posto online no dia 11 abril 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cea/2309>>. Acesso em: 31 mai. 2019. DOI : 10.4000/cea.2309.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **História vida: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SOARES, José Jorge Leite. **Lugar das águas; Pinheiro 1856-2006/José Jorge Leite Soares**. São Luís: Lino Raposo Moreira, 2006.

TUAN, Yi-Fu, 1930. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Quadros da vida Pinheirense**; Organização de José Jorge Leite Soares. São Luís: Instituto Geia, 2007.

_____. **História Social, Econômica e Política de Pinheiro**; Organização de Alfredo Wagner Berno de Almeida. São Luís: UEMA, 2014.