



O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

Jakson dos Santos Ribeiro
(Organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2021



O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

Jakson dos Santos Ribeiro
(Organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof^a Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abráao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Jakson dos Santos Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 O ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos e metodologias / Organizador Jakson dos Santos Ribeiro. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-701-7
DOI 10.22533/at.ed.017210601

1. Ensino. 2. História. 3. Sala de Aula. I. Ribeiro, Jakson dos Santos (Organizador). II. Título.

CDD 372.89

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

As propostas que apresentamos nesse livro se estabelecem como uma forma para contribuir com as produções acadêmicas e também aos professores da educação básica diante do desafio de inserção da história local como possibilidades de estudo.

A compreensão do local e suas particularidades vem sendo uma reflexão, constituída a luz das transformações existentes dentro da dimensão da produção historiográfica.

A história local, vem desta forma ganhando espaço. Os lugares se materializam em pesquisas e suas imagens vão sendo redesenhadas em pesquisas de monografias a pós-doutoramentos. Nesse compasso, a história nacional, agora ver aflorar os versos dessas outras dobras do tempo que também estavam e ainda estão ali, para relevar experiências, sentimentos, tramas políticas, costumes e fatos históricos.

Assim, as dobras desses tempos distantes até mesmo das pessoas que estão ligadas as suas cidades, aos seus estados, aos seus tempos, se tornam dobras do tempo percebidos e compreendidas. Nesse ínterim, os lugares distantes ganharam significados no tempo e com o tempo, tornaram-se objetos de estudos da história.

Então, os olhares em busca de uma história distante, reduziram suas escalas de observação e começaram a entender os significados das ruas, dos objetos de decoração, os significados dos nomes dos bairros, os nomes dos espaços, as práticas de sociabilidades das pessoas, das vilas e praças entre outros rastros e resquícios.

A história dos grandes feitos, se tornou agora a história desse grandes feitos em escalas de micro-observação, onde o protagonista não é mais o homem dos grandes feitos, mas as mulheres e os homens das feiras livres, dos bairros, das ruas e becos.

Essas mudanças são resultantes do giro linguístico recorrente nas ciências humanas, mas também fruto da dinâmica do indivíduo no tempo e no espaço. Assim, os rumos da história nesse processo de valorização da história local foi ganhando mais visibilidade e protagonismo na cena do tempo e nos fios que compõe as teias da história.

Assim, a história local torna-se uma história possível, como uma história que possa ser ensinada e entendida no dia a dia dos discentes da Educação Básica. Endossando essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História do Ministério da Educação, apontam que essas possibilidades dentro do currículo, garantem que “[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças [...]” (BRASIL, MEC, 1997, p. 49), que existem dentro da própria que eles/as fazem parte.

Nesse compasso, os textos que compõe esse livro entrelaçam em suas páginas reflexões importantes para pensar a dimensão da história local e os objetos que delas fazem partem.

Boa leitura!!

Jakson dos Santos Ribeiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PESPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES E CAMINHOS DA HISTÓRIA DA CIDADE DE CAXIAS/MA	
Ana Carolina Cardoso Dias	
Jakson dos Santos Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.0172106011	
CAPÍTULO 2	19
MÚSICA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO EM UMA MOSTRA CULTURAL: EXPERIÊNCIA E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	
Bruna Caroline Niero	
Magda Madalena Tuma	
DOI 10.22533/at.ed.0172106012	
CAPÍTULO 3	30
PENSAR A HISTÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS E PROPOSTAS	
Jean Carlos Moreno	
DOI 10.22533/at.ed.0172106013	
CAPÍTULO 4	44
O ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL COLONIAL POR MEIO DA ARTE SACRA	
Gabriel Pereira Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.0172106014	
SOBRE O ORGANIZADOR	56
ÍNDICE REMISSIVO	57

CAPÍTULO 3

PENSAR A HISTÓRIA ESCOLAR: DESAFIOS E PROPOSTAS

Data de aceite: 04/01/2021

Jean Carlos Moreno

Universidade Estadual do Norte do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6248251258332201>

RESUMO: O presente capítulo situa alguns desafios e propostas em relação ao ensino escolar de História na contemporaneidade. Detecta a possível indiferença dos estudantes à aprendizagem histórica tradicional e, a partir daí, apontar algumas condições de superação. Entre as proposições estão: considerar os alunos como sujeitos sociais; ter consciência de que os conteúdos escolares são selecionados dentre muitas possibilidades e estabelecer critérios para a escolha das narrativas a serem trabalhadas nas escolas; levar em conta alguns avanços da historiografia como o exercício de alteridade em relação ao passado e o trabalho com as fontes históricas; impregnar a relação educativa de sentido e experiência; oferecer uma diversidade didática, a partir do trabalho com as diferentes linguagens e levar em conta a espiralidade do conhecimento a partir de critérios de progressão da aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de História; Experiência; Espiralidade do conhecimento.

ENVISIONING HISTORY TEACHING IN SCHOOLS: CHALLENGES AND PROPOSITIONS

ABSTRACT: The current chapter points to some challenges and propositions related to History teaching in contemporary times, detecting the possibility that students may be indifferent to traditional ways of learning History and, from there on, listing some conditions to overcome this situation. Among the propositions are the following: considering students as social subjects; being aware that school subjects are selected from a pool of many alternative topics, and then establishing criteria for choosing narratives that ought to be used in school teaching; taking into consideration advancements in historiography as an exercise for practicing otherness in relation to the past and to historical sources; imbuing the learning relations with significance and experience; offering a didactic diversity that stems from working with different languages and taking into account the spirality of knowledge from learning progression criteria.

KEYWORDS: History teaching; Experience; Spirality of knowledge.

INTRODUÇÃO

Pensar qualquer proposta educativa não é tarefa fácil. Principalmente por que a escolarização se tornou um fenômeno de massas, como o futebol, no Brasil, que movimenta paixões em que cada indivíduo é um técnico, um analista ou estrategista que tem soluções para os problemas de seu time

ou de sua seleção. Resolvida a questão da falta de escolas, todos os brasileiros estarão envolvidos, seja como profissionais, como pais ou como alunos no processo de educação formal e terão direito a manifestar sua opinião, exigir e colaborar para o aperfeiçoamento desta grande conquista da humanidade que é a escolarização. Cabe a nós, que escolhemos nos dedicar mais intensamente a este campo, chamar a atenção para a amplitude do tema da educação escolar, posto que ela é inseparável da nossa análise da realidade, das nossas utopias, da nossa concepção de ciência, de conhecimento, etc.

Neste pequeno capítulo nos propomos, então, a apresentar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de História, sem a intenção de esgotar o assunto. No decorrer do texto damos algumas indicações de alternativas metodológicas, cientes de que, em última instância, é ao professor que cabe decidir qual a melhor estratégia para a realidade da sua sala de aula.

SITUANDO O PROBLEMA

A decisão de ensinar História nas escolas, de maneira semelhante à que conhecemos hoje, é concomitante ao processo de “invenção” da escola, que se deu na Europa, a partir do início do século XIX. A intenção explícita do ensino desta disciplina era o de criar um sentimento coletivo de pertença a uma Nação, cuja origem mítica, confirmava o porvir brilhante destinado a todos que se engajassem nesse projeto.

No Brasil, principalmente a partir da Proclamação da República, o caminho foi semelhante. No ensino primário demonstravam-se as qualidades e os feitos dos grandes homens, celebravam-se datas, os marcos fundamentais da nação e os seus símbolos. Nos níveis mais avançados, apresentava-se a história da “civilização”, cujo ápice seria a Europa, da qual o Brasil recebera a herança dos costumes civilizados e à qual se igualaria, mantendo a caminhada rumo ao progresso.

Embora nesse período já se constituíssem inúmeros debates em torno dos métodos de ensino, a ênfase na transmissão de saberes prontos e acabados acabou se estabelecendo. Uma tradição, de longa duração, de conceber as aulas de História como monólogos do professor - e do livro didático – em torno de verdades que seria preciso “passar” aos alunos se perpetuaria, pois os objetivos do ensino também pouco mudariam, na prática. O papel esperado do aluno neste contexto seria a repetição e a memorização. Tendo por objeto a política oficial e as batalhas, a história ensinada acabava por despertar aos alunos, em médio prazo, atitudes de distanciamento, indiferença e passividade.

Pois bem, entre nós a idéia de “cidadão participante” começou a substituir a de “cidadão-súdito”, com maior intensidade, somente a partir do início da década de 1980, com o final da ditadura militar. Neste período, buscaram-se teorias e discursos e reformularam-se currículos com o intuito de *formar consciências, denunciar a realidade injusta e superar a alienação* que a censura dos militares aos meios de comunicação proporcionava. A partir

daí algumas conquistas quanto ao conteúdo formal se fizeram, revelou-se a problemática ideológica presente no ensino de história e incluíram-se novas perspectivas, além das tradicionais, para explicar os fatos.

No entanto, percebe-se ainda, quase vinte anos após as reformas curriculares mencionadas, uma intensa insatisfação quanto aos resultados produzidos pelo ensino de história tanto por parte de alunos, pais, professores como da comunidade acadêmica. Muitos autores, analisando currículos, livros didáticos e práticas dos professores, têm demonstrado que houve muito mais permanências do que rupturas nas propostas concretizadas a partir do final da década de 1980. Kazumi Munakata, assim se refere ao conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide da vertente engajada ou crítica:

Valeram-se de uma história consolidada, com seus temas, períodos e personagens bem assentados, mas invertendo-lhes o significado ou reorganizando-os mediante certos conceitos como modo de produção (...) a história do vencedor com sinais trocados, continua sendo a história do vencedor (2001, p. 271).

Assim, muitas propostas “renovadas” mantiveram a organização estruturada no século XIX, com suas temporalidades, seus objetos, seu eurocentrismo. O foco permaneceu na macro-política, embora pudéssemos encontrar aqui ou lá, algumas questões sociais ou econômicas. Porém a permanência se deu com mais força, nas concepções de ‘o que é aprender’ e ‘como se aprende’. A armadilha se revelou, como diz STEPHANOU (1998), na simples “substituição de verdades”. Continuou-se a perceber a história como mera descrição do passado. Os resultados permaneceram confusos e anacrônicos. Em geral, manteve-se a constatação de que “ficam os retalhos, mas não se forma a colcha” (MENANDRO, 2001). O objetivo mínimo, qual seja o de possibilitar ao aluno uma leitura histórica do mundo, ainda continuaria muito distante.

CERRI aponta também as contradições entre as escolhas teórico-metodológicas e a prática pedagógica como fonte de insucessos nas tentativas de renovação do ensino de história: “O que leva ao fracasso muitas das tentativas não-tradicionais do ensino é, portanto, a adesão nominal a determinada corrente da moda, ou mais adequada à militância política (de direita ou esquerda), sem uma compreensão das implicações metodológicas da escolha, o que cria propostas mirabolantes que na prática não rompem o tradicionalismo” (1997, p. 139).

Assim, sabendo que detectar os problemas é inócuo sem a proposição de alguma saída, elaboramos algumas sugestões, baseadas em nossa experiência, com a intenção de colaborar para o *pensar metodológico* da disciplina de História. É claro que a discussão teórica é sempre no plano do ideal (embora possa levar em conta muitos elementos concretos) e qualquer cientista social, incluindo qualquer professor, sabe que a realidade sempre vai além da teoria. Desta forma, as indicações a seguir não são um panfleto ou uma receita pronta, mas, uma contribuição para um debate, que cada professor poderá

apropriar, discutir, criticar conforme sua própria realidade.

A concepção de metodologia em voga no senso comum enfatiza as estratégias e técnicas utilizadas para facilitar o entendimento dos 'conteúdos'. A metodologia seria, assim, o *azeite da máquina*. Desta maneira, é que, em muitas escolas, ensinam-se coisas sem saber o porquê e o bom professor torna-se aquele que cria um 'método' divertido para aprender o *que se tem que aprender*. Por isso, devemos concordar com Heloísa Menandro quando considera que

Colocar roupagens novas neste absolutismo só faz com que pareçamos 'déspotas esclarecidos' usando novos recursos, técnicas e estratégias (chamadas 'novas metodologias') que disfarçam a velha metodologia de transmitir 'conteúdos' do tal saber 'sistemizado' (...) Tudo isso é ótimo, mas pode ser inócuo, se não tivermos a preocupação fundamental de fazê-lo com uma perspectiva epistemológica: encarar a questão do conhecimento e seu processo de construção (2001, p. 59-60).

Desta maneira, identificamos, junto com a autora citada, que não é apenas diversificando as atividades que se conseguirá superar os problemas que atingem o ensino de História. Aprender e ensinar implicam "a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio" (STEPHANOU, 1998, p.73). Se desejamos um cidadão que seja capaz de "decodificar a sociedade da qual faz parte, localizando-se e inserindo-se nela, estabelecendo conexões com a realidade mais imediata e aprendendo a olhar horizontes mais amplos" (PADRÓS, 2000, p. 43), entendemos como metodologia a "maneira pela qual organiza-se, seleciona-se, compõe-se e decompõe-se o conteúdo" (MENANDRO, 2001, p. 49), apreendendo conteúdo de maneira ampla como tudo aquilo que se propõe para aprendizagem.

Sabemos que todos nós, ao nos propormos ser professores, acabamos criando nossas próprias técnicas de aprendizagem, nosso 'jogo de cintura', nossas estratégias de sobrevivência dentro do espaço da sala de aula (e além dele). Mas acreditamos que a reflexão, a leitura e principalmente o exercício de auto-questionamento - no sentido de tirar o caráter de evidência das práticas e conteúdos escolares - serão sempre fortalecimento do poder de decisão do professor.

1) Considerar que os alunos não são como "cera mole"

Christian LAVILLE (1999, p. 58) nos fala de um paradoxo inerente à concepção que a maioria das pessoas têm com relação ao ensino de História: "o de se acreditar que pela manipulação dos conteúdos é possível dirigir as consciências ou as memórias, quando a experiência do presente século mostra que está longe de ser tão certo assim quanto tantos parecem acreditar, o que provavelmente não passa de uma grande ilusão." Os alunos, como todos os seres humanos, apropriam-se dos discursos conforme sua trajetória de vida e os valores culturais inerentes aos grupos sociais aos quais pertencem. A dimensão da apropriação, da reelaboração dos conhecimentos, possibilitada pela aquisição da

linguagem, não pode continuar sendo negligenciada. Se temos como princípio que mente e mundo são enativos (VARELA, apud DEMO, 2002), quer dizer, formam-se ao mesmo tempo e um não prescinde do outro, é preciso considerar que cada ato de percepção é ato de criação e cada ato de memória é ato de imaginação.

Esta constatação não quer dizer que a escola e o professor não tenham nenhuma influência na formação do caráter dos educandos. A educação é, e deve ser, sempre intencional. É possível através de atividades inteligentes, que mobilizem o conhecimento histórico, colocar em xeque valores ou idéias pré-concebidas e superar pensamentos simplistas e autoritários. É forçoso reconhecer também que os alunos aprendem muito com nossas posturas e percebem quando elas entram em contradição com nossos discursos.

Um conceito chave para o ensino de história, então, é a construção da *autonomia* intelectual e moral. Autonomia esta que rejeita a perspectiva de inserção na realidade apenas como terceira pessoa: daquele que consegue ver e apontar as mazelas do mundo, mas não se insere como sujeito deste processo. Neste caminho torna-se preciso rejeitar, também, aquela história que enfatizava apenas o “universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós” (PINSKY, 1988, p. 18), que, valorizando apenas o macro-econômico e a macro-política, causavam a impressão de que só se transforma a realidade através de grandes eventos e que a dimensão micro (acessível a maior parte do tempo a todos), não seria espaço de luta e transformação. Faz-se necessário mostrar que o conhecimento de que tratamos diz respeito à vida de cada um e à vida de todos e que o desejado comprometimento com seu tempo e com o outro se vive no dia-a-dia.

Desta maneira, ensinar a pensar historicamente não formará pessoas que têm exatamente o mesmo posicionamento político que o nosso, mas poderá possibilitar que cada um reflita sobre suas atitudes, entendendo melhor a sua sociedade e a responsabilidade que tem perante ela.

2) Selecionar conteúdos

Estudar toda a história humana seria impossível. Quer o professor admita ou não, ele sempre está selecionando conteúdos. Esta seleção pode estar baseada no compromisso com os avanços da ciência histórica, na tradição escolar e, no caso do Ensino Médio, nos programas requisitados para acesso ao terceiro grau pelas universidades públicas. No entanto, é preciso perceber que os conteúdos não são evidências em si mesmas, não podem ser definidos a priori. O seu recorte do programa não pode deixar de estar vinculado aos objetivos do ensino de História que devem ser traçados anteriormente. Assim, antes de se responder à pergunta “o que ensinar” deve-se pensar qual objetivo que se quer atingir.

Definindo uma perspectiva de ensino de História que visa, em última instância, o autoconhecimento - ou seja, entender a si mesmo e à sua sociedade de maneira mais ampla - não é possível continuar a perceber este ensino como mera descrição *verdadeira*

do passado. É aí que propomos juntar o olhar telescópico, do processo, do macrosocial e o microscópico dos diversos estudos de caso, do aprofundamento temático, onde se pode perceber o desenvolvimento das habilidades cognitivas com maior clareza. A meta é formar estruturas de base, sem saturar de informações, pois, como já disse Umberto Eco, “entre nenhuma informação e informação demais, o risco é ficar desinformado. Ou de selecionar informações ao acaso, o que é pior” (1995, p. 2).

De qualquer forma o problema sempre estará posto ao professor de História. O que é central? O que é periférico? Trabalhar com profundidade o reino cristão dos francos, passando por Clovis, Carlos Martel, Pepino, o Breve e Luis, o Piedoso? O desenvolvimento da noção de República em Roma? O cotidiano das primeiras fábricas no Brasil e na Europa? Todas as tramas envolvidas na Guerra dos Cem anos? O choque cultural entre os europeus e os nativos da América? Não há tempo para tudo. É preciso fazer escolhas. Ou, como disse uma vez Paulo de Tarso, “tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”.

3) **Levar em conta alguns avanços da historiografia**

Aqui se encontra um problema grave. O poder aquisitivo e as horas de trabalho são um empecilho para que o professor possa se atualizar minimamente com relação à produção historiográfica mais recente. E esta produção teria muito a contribuir para a melhoria do ensino de História. Durante o século XX a pesquisa histórica cresceu significativamente. Ampliou-se o número de academias e intensificaram-se as trocas entre os pesquisadores. Foram muitas as conquistas da História como ciência neste século. Dentre tantas conquistas, destacaremos, numa linguagem muito simples, alguns pontos comuns, diante da diversidade de debates que perpassa atualmente o campo historiográfico:

a. **A História é uma ciência em construção.** Como toda ciência que se preze a história não é um conjunto de conhecimentos prontos e acabados. Mesmo com o rigor que o historiador tem com o tratamento de suas fontes, os resultados das pesquisas históricas não podem ser considerados verdades absolutas e estão sempre abertos a novos olhares e interpretações.

b. **A História é um campo de estudos autônomo, mas não isolado.** Para explicar os fenômenos históricos os historiadores estão sempre em diálogo com outros campos de conhecimento como a antropologia, a filosofia, a lingüística, a sociologia etc.

c. **O historiador interpreta o passado.** Os historiadores têm consciência de que seria impossível resgatar o passado exatamente como ele aconteceu. O acesso do historiador ao passado se dá através de vestígios, entendidos como documentos históricos. Portanto, o que se consegue é construir imagens parciais do vivido humano marcadas, em última instância, pela visão daquele que as produziu.

d. **A História é filha do seu tempo.** Os problemas do presente são o ponto de partida para a pesquisa histórica. Assim, grupos sociais antes silenciados como os operários, as mulheres, os negros passaram a ter sua história pesquisada quando no presente estavam

lutando e conquistando seu espaço. É desta forma que “entram para a história” novos sujeitos (jovens, mulheres, grupos étnicos, crianças) e novos temas (a família, a loucura, a festa, a religiosidade, o casamento etc.).

e. **A história é um exercício de alteridade**, quer dizer de perceber o outro como diferente. Quem faz pesquisa histórica tem consciência de que as sociedades distribuídas no tempo e no espaço possuem costumes, maneiras de pensar e de agir muito diferentes dos seus na atualidade. Desta maneira procura-se evitar um dos maiores equívocos cometidos quando se estuda história, o *anacronismo*, que consiste, principalmente, em transpor os valores do nosso tempo para entender outros tempos e sociedades. Assim, o que se entende por família atualmente não é necessariamente o mesmo que se entendia há cem ou há quinhentos anos. O mesmo se pode dizer para a idéia de juventude, de nação, de loucura etc.

f. **A História se faz com documentos históricos**. O documento histórico é a porta de entrada utilizada pelo historiador para a produção do conhecimento histórico. Esta noção foi desenvolvida principalmente no século XIX. Contudo, para a maior parte dos pesquisadores desta época, o documento histórico era um documento escrito oficial produzido principalmente pelos governantes. Com estas fontes se fazia a história oficial do ponto de vista daqueles que governavam as sociedades do passado. Como sabemos, durante o século XX a noção de história se expandiu. Incorporam-se novos sujeitos e objetos à pesquisa histórica, bem como novas perspectivas de abordagem social, cultural e do cotidiano. Foi assim que a noção de documento histórico se ampliou e passou a abarcar outras variantes de documentos escritos, como cartas, testamentos, diários, mas, também, imagens, filmes, sons, vestimentas, arquitetura, ou seja, em última instância, praticamente tudo o que foi tocado pelos seres humanos e pode ser datado torna-se um documento histórico que o pesquisador pode se apropriar para construir sua história.

Percebemos, então, que a História acadêmica tem ampliado suas reflexões no sentido da consciência da presença do sujeito que escolhe, recorta e seleciona os seus objetos de estudo. Esta constatação tem colocado desafios para quem pensa o ensino destas disciplinas no processo de escolarização, pois o reconhecimento dos limites da ciência pode degenerar numa postura de que ‘qualquer coisa serve’. A história escolar é diferente da história acadêmica. Como um ato eminentemente político e intencional cabe aos professores de ensino fundamental e médio selecionar o que e como se apropriar de suas ciências de referência, sem negar-lhes o papel fundamental de abastecer de informações e desafiar a tradição escolar.

Verificamos, nesse caminho, que as pesquisas acadêmicas também têm sido marcadas pela fragmentação. Se, de certa forma, este fato torna-se natural, nos meios acadêmicos, pela multiplicidade de objetos, no campo do ensino tal prática tornar-se-ia um problema. Transpor sem nenhum critério esta realidade do campo da pesquisa para a escola implica correr o risco de não construir nada, ou, como disse Le Goff, analisando os

currículos da escola secundária francesa sob a inspiração da nova história: a História tem sempre uma pretensão total, trabalhar uma história em migalhas, sem costura, é “substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum” (1986, p. 14). O ensino precisa da visão de conjunto, ainda que insuficiente, ainda que provisória, ainda que cada vez mais difícil de ser alcançada, sob pena de termos nenhuma leitura de processo sob a qual alicerçar os atos do presente, culminando num relativismo que leva à indiferença.

Assim, é também que constatamos que alguns professores se apropriando, ao nosso ver, de maneira indevida, da historiografia recente tentam seduzir os alunos por uma *história das curiosidades e aberrações*. Ora, abordar temas como a sexualidade, os costumes à mesa, os rituais, as formas de tortura pode ser interessante, desde que se inclua estes temas num processo mais amplo, não os tratando apenas como curiosidade. Esta forma de trabalhar que criticamos é análoga à postura do deboche que aumentou entre os professores de História a partir da popularização do filme *Carlota Joaquina*, no início dos anos 1990. O filme pode ser assistido tranqüilamente como uma leitura divertida sobre um período histórico. O problema está em transformar o currículo escolar de história numa revista de fofocas, como se não houvesse interesses políticos, sociais ou valores culturais maiores envolvidos na trama dos acontecimentos. A ridicularização dos personagens históricos, ou a “desconstrução pela desconstrução” pode ampliar ainda mais a tendência à *indiferença* que grassa entre os nossos alunos.

Enfim, sabemos que somente atualizar informações historiográficas não é suficiente para mudar a realidade do ensino de história. As concepções filosófico-historiográficas não se encaixam com perfeição com as concepções pedagógicas que parecem ser correspondentes a elas (CERRI, 1997, p. 149). O que pode ficar, neste momento, como principal ponto de intersecção entre a pesquisa acadêmica e o ensino de história é a guinada problematizadora que fez esta ciência como bem demonstra Febvre, “elaborar um fato é construir. É dar soluções a um problema...E se não há problema não há nada” (apud STEPHANOU, 1998, p. 37).

4) Impregnar o ensino de História de sentido e de experiência

Para concretizar o intuito de construir uma alternativa que escape à mera exposição oral, textos, questionários, decoreba e maniqueísmos, acreditamos que o primeiro passo seja o de impregnar de “significação” os conteúdos históricos; quer dizer: alunos e professores devem saber de maneira clara o porquê de estarem trabalhando tais conteúdos, no que eles vão lhe ajudar a ampliar seus horizontes, que relações se pode fazer entre estes assuntos e as múltiplas dimensões da realidade, inclusive do cotidiano mais próximo. Faz-se necessário, então, mostrar que o conhecimento de que tratamos diz respeito à vida de cada um e de todos.

É preciso dissipar a visão de que o conhecimento em história diz respeito tão somente ao passado, como algo morto, artificial. Como diz STEPHANOU

(...) a história invariavelmente apresenta-se como algo externo ao aluno, algo exótico ou como espetáculo, que não lhe diz respeito. Resta aos estudantes, uma vez que se situam numa posição de não-saber, memorizar, assimilar este conhecimento acumulado, cujos depositários fiéis são os manuais didáticos e a autoridade do professor (1998, p. 41).

É imprescindível, então, que a aprendizagem se torne experiência e isto só se consegue com um diálogo permanente com o presente, com a história vivida pelos alunos.

Marc Bloch afirmava que “a incompreensão do presente, nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, talvez, não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada soubermos do presente” (1974, p. 42). Para entender um período histórico, comparações com o presente serão válidas assim como a noção de processo histórico. Cabe ao professor ajudar a evitar o anacronismo, salientando o contexto em que estavam inseridas as sociedades do passado, sem deixar de lado a percepção de um processo que formou o seu mundo. A aprendizagem histórica se efetiva quando o conhecimento passa a ser experiência para o estudante, no sentido de que ele se apropria do que aprendeu para ler e explicar o seu mundo (sobre a noção de experiência faremos mais alguns comentários adiante).

Com a intenção de superar a expectativa dos alunos, que identificam as aulas de história como cansativas e até inúteis, alguns colegas de profissão têm defendido a idéia de perpétuas “aulas-shows”, onde o aluno, teoricamente, diverte-se e “aprende”. Somos completamente a favor da alegria e da motivação. Mas, aqui se coloca o problema de *o que é aprender*. Se aprender significa somente “saber coisas”, saber informações de maneira desarticulada, os esquemas, macetes etc. podem ajudar a memorizar – ainda que de maneira extremamente efêmera - os ‘conteúdos’. Mas, se aprender significa “pensar sobre”, desenvolver a capacidade de relacionar, de comparar, analisar, em suma, de fazer interpretações próprias fundamentadas, o trabalho há de ser outro. O ensino de história deve construir conceitos, habilidades, procedimentos e uma leitura de processo histórico, com vistas a instalar possibilidades de interpretação da realidade. Esta perspectiva não dispensa o bom professor, que tem domínio de conteúdo, que sabe organizar e apresentar uma aula expositiva, mas complementa estas qualidades com o saber direcionar o trabalho para que o aluno também produza, reelabore, processe os conteúdos. Indubitavelmente o aprender deve ser prazeroso. Mas prazer não é o inverso do esforço. A leitura de um livro pode ser difícil no início, mas o prazer pode estar em vencê-la, em perceber, ao final, o quanto ela lhe ajudou a aprimorar sua perspectiva sobre o mundo e sobre si mesmo.

Como vimos, para a ciência histórica a noção de problema é fundamental. A ciência é uma resposta a questões e não uma descrição de fatos de alguma forma encadeados. Assim também o é para o ensino. Transformar os conteúdos em “situações-problema” é essencial inclusive para demonstrar a relevância do que se vai estudar. A pedagogia da pergunta deve substituir a pedagogia das certezas, dos saberes pré-pensados, das

verdades definitivas, já dizia Paulo Freire. CERRI comentando sobre a pesquisa histórica, na perspectiva de E. P. Thompson afirma que

as evidências só podem informar (e significar) a partir de nossas perguntas, apesar de terem o poder de limitar todas as teorias, anulando a validade das que forem de encontro às mencionadas evidências. Os significados não são revelados pela evidência, portanto, mas pela interrogação de mentes atentas e desconfiadas, treinadas na articulação da “lógica histórica”, ou seja, no manejo adequado das evidências e as teorias na composição de um discurso explicativo coerente em que não haja predominância de nenhuma das duas (1997, p. 147).

Recuperar a perspectiva do problema significa enfatizar também um conhecimento que está sempre em construção. Assim é que, adotando como ponto de partida situações-problemas, na busca da qualidade formal e política do ensino de História, almejamos sentido de processo e de alteridade, de aproximação, de identificação e de distanciamento, sempre lembrando que a realidade não é algo dado, mas construção que faremos com o material dado (ORTEGA Y GASSET, 1997).

5) Oferecer uma diversidade didática

Se queremos superar àquele conhecimento reprodutivo em que o aluno literalmente copia as respostas do livro é preciso passar de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Entendendo por conteúdo “o que” se aprende ou se deseja que se aprenda na escola, podemos sugerir como conteúdos principais para o ensino de História: uma visão do processo histórico que engendrou a nossa sociedade, os conceitos inerentes à disciplina História e às demais ciências sociais, as habilidades e procedimentos e as atitudes e valores perante o conhecimento, perante as outras pessoas, perante a sua sociedade como um todo.

Dentre estes conteúdos, talvez, os conceitos e os procedimentos tenham sido os mais negligenciados no dia-a-dia do ensino de História. Paulo Freire se referia aos conceitos como “palavras grávidas de mundo”, no sentido de que foram fecundadas pelo estudo humano e em si sintetizam uma realidade social ou cultural. Absolutismo, tenentismo, civilização, sociedade estamental, populismo, etc. são conceitos. Não existe um período histórico chamado absolutismo. O que existe é um conceito do qual podemos nos apropriar para explicar um tipo de relação de poder em determinada época. Dominar, formar um conceito e poder usá-lo, confrontá-lo e até descartá-lo é uma conquista da ciência humana e “cada conceito que conquistamos, refina e enriquece nossa concepção de mundo” (VEYNE, 1983, p. 30). Conceito é muito diferente de informação. A maioria das informações que aprendemos no ensino básico são efêmeras. O que é permanente, no caso do ensino de História é “a atitude de questionamento e curiosidade, a capacidade de raciocinar, de definir e redefinir problemas, de dialogar de forma produtiva” (CARRAHER, 1988. p. 30). Nesse caminho o domínio dos conceitos é de extrema validade para articular,

relacionar as informações coletadas ou recebidas.

Uma das conquistas das discussões pedagógicas mais recentes é a concepção de que as habilidades cognitivas, comportamentais e organizacionais também são “conteúdos”, quer dizer, também se ensinam e se aprendem e são, portanto, objeto de avaliação. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso (BORNE, 2001, p. 139). Desta concepção decorre também que, quando se pensa em metodologia, faz-se necessário pensar na explicitação da linguagem científica e da metalinguagem como um dos focos de conteúdo a serem trabalhados. Wittgenstein já avisava que «os limites da minha linguagem significam os limites de meu mundo” (1994, p. 245).

Muitos professores têm feito a utilização de outras linguagens, além da textual - como o filme, a fotografia, a charge, a música, etc. - como **objetos de estudo** (e não só como meio para transmitir) em sala de aula. Os resultados têm sido bastante positivos. No entanto, é preciso dizer que decodificar a linguagem fílmica, fotográfica, musical etc. pode ser tão prazeroso e tão difícil como a leitura de um livro.

A proposta é trabalhar as diferentes linguagens como documentos históricos, percebendo intencionalidades, como diz LE GOFF (1990, p. 61) “é preciso para explicar e reconhecer o documento, admitir o seu caráter sempre mais ou menos fabricado”. Um bom professor diferenciará aqueles documentos – imagéticos, fílmicos, musicais - que foram produzidos durante o período histórico estudado, que lhe servirão como documentos históricos, e aqueles produzidos posteriormente que terão outro tratamento.

Todo o trabalho deve ser problematizado e a seleção feita de acordo com nossos objetivos definidos anteriormente, mas, temos certeza que tornar as linguagens objetos de estudo em sala de aula ajudará o ensino de história a ser mais estimulante para todos. Para o lingüista Milton José de Almeida o estudo das imagens e sons da sociedade moderna pode ser um momento para a educação fazer-se cultura e, talvez, poder (2001, p. 32).

6) **Levar em conta a espiralidade do conhecimento**

Um dos pressupostos dos elaboradores das reformas curriculares da década de 1980 era ter em consideração a realidade social do país. Assim, em muitas reformas curriculares estaduais, com algumas exceções, argumentava-se que os alunos no ensino fundamental deveriam ver toda a história, pois a maioria não faria o ensino médio. Por isso, embora muita coisa tenha mudado, por quase todas as escolas que visitamos encontramos a impressionante organização curricular: do 1º ao 5º ano vê-se a história regional e do Brasil de maneira cronológica; do 6º ao 9º ano trabalha-se toda a história da humanidade, organizada cronologicamente; e, finalmente, no ensino médio estuda-se toda a história da humanidade “da pré-história aos dias atuais”.

A principal dificuldade da organização cronológica para o ensino de história é que

ela não guarda nenhuma relação plausível com a maturidade cognitiva ou sócio-cultural dos alunos. *A priori* não há nada que justifique que um aluno no 6º ano deva estudar história antiga e o do 9º ano, história contemporânea. O esperado seria que no 7º ano nosso estudante fosse capaz de rearticular os conceitos e as habilidades que aprendeu no 6º ano, acrescentando novos saberes, possibilitando assim uma ampliação dos seus saberes. É isso que queremos dizer com ‘espiralidade do conhecimento’. A evolução deveria estar centrada na trajetória dos alunos e não apenas em uma história linear, cujo único critério de anterioridade é a relação causal.

Rompendo com a linearidade cronológica existe a opção, já utilizada em algumas escolas, da organização temática para o ensino de História. Esta caracteriza-se por eleger um tema, um conceito ou um objeto de estudo para ser abordado historicamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propõem para o terceiro ciclo (6º e 7º anos) o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, que se desdobra nos dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Para o quarto ciclo (8º e 9º anos) teríamos o eixo temático “História das representações e das relações de poder, que se desdobra nos dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”.

Como se pode ver, neste tipo de organização, as relações com o presente são mais fáceis de estabelecer. No entanto, há alguns riscos inerentes à organização temática. Estes riscos estão relacionados à extrema necessidade do estudo dos contextos para a compreensão histórica. Assim, ao adotar a história temática, sem uma preparação adequada, pode-se cair num evolucionismo muito simplista, incorrer em anacronismo e se ter extrema dificuldade para explicar a mudança que sofre o objeto estudado no decorrer do tempo.

Olhando para a trajetória escolar como um todo, temos pensado que, talvez, a opção híbrida seja interessante. No ensino fundamental faríamos a opção temática, construindo as habilidades e os conceitos de base como Estado, cultura, nação etc. No ensino médio teríamos alguma história cronológica para que se possa perceber, com maior ênfase, a noção de processo histórico. De qualquer forma, optando por um currículo temático ou cronológico, o importante é que o professor de História leve um pouco mais em consideração a evolução do aluno, organizando atividades que vão do concreto para o abstrato, do descritivo ao analítico.

Quando o professor de História se propõe a construir um olhar mais amplo sobre a trajetória escolar dos alunos, ele começa a perceber também que não pode considerar sua aula o marco zero do conhecimento histórico dos estudantes. Sabemos que, dentre muitas outras coisas, ao nos propormos atuar como professores, encontraremos um conjunto de práticas instituídas a que chamamos de “cultura escolar”. Todos nós, que seremos professores do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do médio, depararemos com alunos que já têm uma história dentro do processo de escolarização. Neste sentido as questões

em torno de “o que, como e por que” se estuda já estarão minimamente construídas e qualquer mudança que se venha a propor nesta estruturação certamente será dolorosa e encontrará resistências.

Neste sentido o primeiro trabalho com uma nova turma será o diagnóstico. O que eles já sabem? Como eles estudam história? Há alguma concepção que eles trazem que você acha que poderia ser mudada? Procedendo assim, o professor poderá redefinir seus objetivos, resolvendo problemas mais imediatos, antes de prosseguir e acabar reclamando que eles não conseguem aprender nada. Seu objetivo poderá ser o de demonstrar que é possível responder uma questão sem copiar do texto. Ou ensinar a comparar o pensamento de dois autores. Ou, ainda, fazê-los perceber que todos fazem história no seu dia-a-dia. Tudo isso demandará um tempo e um investimento. Mas só assim conseguiremos dizer com mais clareza que passos adiante conseguimos dar.

Se desconsiderarmos trajetória de nossos alunos, há um grande perigo de eles, mesmo sem intenção, desconsiderarem as nossas propostas em favor de algo que já está estabelecido e consolidado dentro deles:

Nesse sentido, a ideia propagada pela perspectiva construtivista da aprendizagem, de que representações sociais preexistentes facilitam o acolhimento de novos conceitos e interpretações, pode não ser sempre verdadeiro. Essas, ao contrário, podem muitas vezes funcionar muito mais como obstáculo cognitivo ou mental a novas aprendizagens, tornando-se necessária a sua desconstrução para que novas aprendizagens se realizem (SIMAN, 2001. p. 165).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo nos dispusemos a apresentar uma reflexão sobre o ensino de História. Arriscamo-nos, inclusive, a traçar algumas proposições. Temos consciência que os problemas de quem trabalha com a educação são muitos e dentre eles estão a situação material da escola, o salário dos professores e demais funcionários, a quantidade de alunos por sala, a indisciplina e a violência, a condição de vida dos alunos, a pressão para aprovar todo mundo sem critérios etc.

Entretanto, se ficarmos aguardando uma realidade ideal, provavelmente nada conseguiremos. Resta-nos ir refletindo, experimentando, lutando por melhores condições, aprimorando e comemorando cada pequeno passo dado na direção da melhoria das nossas instituições e do sistema educacional como um todo.

Com novos e velhos desafios, o ensino escolar de História é um campo inesgotável de aprendizado de pertencimentos e alteridades. Aplicar primeiramente a nós mesmos, docentes, a busca por significação e sentido das narrativas históricas nos ajudará a construir estes mesmos procedimentos juntos aos jovens e adolescentes concretizando aquela máxima de Platão, no Diálogo de Fedro, “não são as lendas que investigo, é a mim

mesmo que examino”.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Introdução à História**. Lisboa: publicações Europa-América, 1972.

BORNE, D. Comunidade de Memória e Rigor crítico, IN: BOUTIER, J., JULIA, D. (org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ: FGV, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

CERRI, L. F. As Concepções de História e os Cursos de Licenciatura. **Revista Regional de História**. Vol. 2. - nº. 2 - Inverno 1997.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**. Ed. Atlas. São Paulo, 2002.

ECO, Umberto. **Entrevista à Folha de São Paulo**. 14/5/1995.

ELIAS, N. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 7-32.

LE GOFF, J.; LADURIE, E. Le R.; DUBY, G. et. al. **A Nova História**. Lisboa: edições 70, 1986.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MENANDRO, H. F. Variações sobre um velho tema: o Ensino de História. In: DAVIES, N. (org.). **Para Além dos Conteúdos no Ensino de História**. Rio de Janeiro: Access, 2001.

ORTEGA Y GASSET, J. El hombre y la gente. **Obras Completas**. Madrid: Alianza, 1997.

PADRÓS, E. S. Papel do Professor e Função Social do Magistério: reflexões sobre a prática docente. In: _____. **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre, EST, 2002.

PINSKY, J. (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1992.

PLATÃO. **Fedro ou Da Beleza**. Lisboa: Ed. 70, 1997.

SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. E. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. In: _____. (Orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino da História**. Belo Horizonte: Autentica, 2001, p. 149-170.

STEPHANOU, Maria. **Instaurando Maneiras de Ser, Conhecer e Interpretar**. **Rev. bras. Hist.** v. 18 n. 36 São Paulo 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Edusp, 1994.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 2, 3, 4, 5, 8, 9, 22, 25, 31, 32, 38, 39, 41, 52, 53

Aprendizagem 9, 3, 4, 5, 6, 8, 17, 23, 25, 29, 30, 31, 33, 38, 40, 42, 43, 51, 53

C

Cidade 1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 56

Colonização 44, 45, 49, 53

Conhecimento 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53

Cultural 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 36, 39, 41, 44, 48, 50, 51, 52, 54

D

Documento 7, 8, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 40

E

Ensino 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 55, 56

Escola 3, 6, 7, 9, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 34, 36, 37, 39, 42, 52

Escolar 11, 20, 28, 30, 31, 34, 36, 37, 41, 42, 43, 55

Espaço 9, 2, 3, 8, 9, 10, 18, 22, 24, 33, 34, 36, 46, 52, 55

Espiralidade 30, 40, 41

F

Fontes 1, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 30, 35, 36, 55

Formação 4, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 34, 43, 50, 54, 55

H

História 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Histórico 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54

I

Identidade 2, 3, 21, 24, 28, 50, 53, 54

L

Local 1, 2

M

Memória 6, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 21, 28, 34, 43, 45, 52

Música 6, 7, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 40

Musical 5, 6, 22, 24, 26, 40

N

Narrativas 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 30, 42

P

Pedagogia 38, 39

Povo 10, 11, 26, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55

Professor 2, 3, 4, 5, 6, 8, 14, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 56

S

Saber 5, 6, 10, 17, 33, 37, 38, 45, 52, 53

T

Tempo 9, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 53

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias

 **Atena**
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

O Ensino de História Local na Sala de Aula: Fontes, Objetos e Metodologias