



MAURA FABRÍCIA SILVA DE ALMEIDA

HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

Ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental de Barras-PI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

PARNAÍBA-PI

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MAURA FABRÍCIA SILVA DE ALMEIDA

HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
Ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental de Barras-PI

PARNAÍBA-PI
2024

MAURA FABRÍCIA SILVA DE ALMEIDA

HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:

Ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental de Barras-PI

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira – Parnaíba, sob a orientação do Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro.

PARNAÍBA-PI
2024

A447h Almeida, Maura Fabrícia Silva de.

História local e consciência histórica: ensino de história nas escolas de ensino fundamental de Barras-PI / Maura Fabrícia Silva de Almeida. - 2024.

97f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Mestrado Profissional de Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Parnaíba-PI, 2024.

"Orientador: Prof. Dr. Felipe Augusto dos Santos Ribeiro".

1. História Local. 2. Ensino de História. 3. Barras-PI. I. Ribeiro, Felipe Augusto dos Santos . II. Título.

CDD 981.22

RESUMO

Após inúmeras experiências com o desinteresse dos (as) educandos (as) pelas aulas de História, com a dificuldade de entendimento dos processos históricos apresentados pela disciplina, a desvalorização do patrimônio de sua cidade e origem, e o total desconhecimento da formação histórica, social e política de sua própria comunidade, surge em nós a necessidade de realizar um estudo sobre a abordagem da História Local em sala de aula como recurso metodológico para o fortalecimento do Ensino de História. E para esse estudo utilizaremos nossa experiência enquanto professora de História das séries finais do Ensino Fundamental de Barras, município do interior do estado do Piauí, de onde surgiu toda nossa motivação em pesquisar abordagens que pudessem de fato levar ao educando uma experiência com a disciplina de História, capaz de despertar nele a consciência de seu papel enquanto sujeito de um meio que pode interferir positivamente em sua realidade. Desse modo, o presente trabalho busca discutir o Ensino de História em diálogo com a abordagem local no processo do aprendizado histórico como elemento necessário para a construção da identidade do educando do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Barras, enquanto cidadão barrense e o desenvolvimento de sua consciência como sujeito histórico deste processo, nos baseando nos estudos de Jorn Rüsen acerca do tema e no uso do recurso da Aula–Oficina, potencializando a prática educativa que alia currículo escolar e vida prática. Aliado a isso, a possibilidade de, através desse estudo, contribuir não apenas com campo de pesquisa de abordagem da História Local no Ensino de História, mas também possibilitar um novo olhar de pensar, fazer e ensinar História aos meus colegas docentes da disciplina na cidade de Barras, e assim juntos construirmos caminhos diferentes que levem novas visões aos nossos educandos e cidadãos partícipes da sociedade barrense.

Palavras-chave: História Local; Ensino de História; Barras (PI)

ABSTRACT

After countless experiences with students' lack of interest in History classes, with the difficulty in understanding the historical processes presented by the subject, with the devaluation of the heritage of their city and origin; with the total lack of knowledge of the historical, social and political formation of their own community, we feel the need to carry out a study on the approach to Local History in the classroom as a methodological resource to strengthen the teaching of History. And for this study we will use our experience as a history teacher in the final grades of Elementary School in Barras, a municipality in the interior of the state of Piauí, from where all our motivation to research approaches that could actually give the student an experience with the discipline of History, capable of awakening in him the awareness of his role as a subject of an environment that can positively interfere in his reality. Thus, the present work seeks to discuss the teaching of History in dialogue with the local approach in the process of historical learning as a necessary element for the construction of the student's identity, from the 6th year to the 9th year of elementary education in municipal schools in Barras, while citizen of Barrense and the development of his awareness as a historical subject of this process, based on Jorn Rüsen's studies on the topic and the use of the Class-Workshop resource, enhancing educational practice that combines school curriculum and practical life. Allied to this, the possibility of, through this study, contributing not only to the research field of approaching Local History in the teaching of History, but also enabling a new way of thinking, doing and teaching History to my fellow teachers of the subject in the city of Barras, and so together we can build different paths that bring new visions to our students and citizens participating in Barrense society.

Keywords: Local History; Teaching History; Barras (PI).

LISTA DE SIGLAS

APL	Academia Piauiense de Letras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
STTRB	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE IMAGENS E TABELAS

Imagem 01: Desfile cívico na cidade de Barras-PI (2023)

Imagem 02: Tirinha da Mafalda.

Imagem 03: Fachada do prédio STTRB

Tabela 01: Quadro explicativo dos Códigos e Habilidades da BNCC para a disciplina de História no 9º ano do Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

Podemos dizer que essa é a parte mais doce do processo, agradecer aos que de alguma forma ajudaram nessa árdua caminhada, nisso lembro da frase de William Shakespeare “Sendo o fim doce, que importa o começo amargo fosse”.

A gratidão ao Pai Celestial, “Inteligência suprema, causa primária de todas as coisas”, é imensa, impossível descrever nessas poucas linhas, pois eu sonhei e Ele realizou, foi quem me sustentou e revigorou. Gratidão também aos bons espíritos, mensageiros de luz que me ajudaram nessa jornada.

Gratidão à minha mãezinha querida, Socorro, pela força e ânimo que com suas palavras me preenche; ao meu paizinho, Raimundo, que sempre pelos bons exemplos me inspirou humildade e coragem; aos dois pela rede de apoio com os cuidados com meu pequeno Álvaro, em minhas inúmeras ausências para a produção desse trabalho.

Ao meu irmão, Fabrício, por me ouvir em minhas angústias e sempre ser ombro amigo, companheiros de todos os tempos e fonte de orgulho por sua hombridade e honestidade.

Ao meu querido esposo, Irisneldo, por seu incentivo diário, por suas palavras motivadoras, por sempre acreditar em meu potencial, quando nem mesmo eu acreditava. Por sempre cuidar de nosso bem mais precioso, Álvaro, para que eu pudesse ter tempo para o mestrado.

Ao meu amado e pequeno Álvaro, por ser combustível diário nessa jornada em busca do conhecimento e do tão sonhado título, que meus passos sejam guia para sua jornada estudantil.

Ao meu orientador Felipe Augusto, que sempre me motivou, com seu carinho por muitas vezes me acolheu, com sua sabedoria por muitas vezes me guiou, sei que seus dias têm sido de grandes testemunhos, mesmo assim estava lá quando eu precisava, rogo ao Pai que em sua infinita bondade dê a cura a Vitinho e continue a lhe sustentar em sua grande missão fraterna no campo da educação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em História e a Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, e aos queridos mestres que fazem parte desse programa e que em muito contribuíram em minha jornada em busca do saber, pela oportunidade de capacitação profissional e crescimento educacional proporcionados, sei que muitos egressos, fruto dessa parceria, saem para fazer a diferença no meio social.

Especial gratidão aos docentes que compuseram a banca de qualificação desse trabalho, Professora Juçara Melo e o Professor Fernando Botton, que com suas sugestões e pontuações me ajudaram a abrir espaço nesse trabalho para a Barras que eu gostaria de ver.

Gratidão aos colegas da turma do PROFHISTÓRIA 2022 pelas boas risadas, pelo compartilhamento de angústias e por toda força no decorrer desse processo.

Agradecer aos docentes participantes da banca examinadora, pela disponibilidade e bondade em analisar e contribuir com meu trabalho.

Enfim, Gratidão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO I – História local e consciência histórica	17
2.1 Memória Barrense	17
2.2 Experiências dos (as) educandos (as) e consciência histórica	23
3 CAPÍTULO II – História Local: surgimento, desafios e possibilidades	37
3.2 O Ensino e a Disciplina História	39
3.2 História Local e o Ensino de História	44
3.3 A História Local e as propostas curriculares para a educação básica	53
4 CAPÍTULO III – AULA–OFICINA: METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	59
4.1 Modelo Aula–Oficina	59
4.2 Que Barras queremos ver	64
4.3 O Ensino de História local através de uma perspectiva de movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadores barrenses: A Oficina pedagógica e seus desdobramentos	70
4.4 Apresentação Aula–Oficina: os movimentos sociais em Barras-Piauí	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	94

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do Ensino de História dentro da escola é proporcionar aos educandos (as) a construção de sua Consciência Histórica. Segundo Fernando Cerri (2011, p. 15), “[a] consciência histórica, entretanto não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro”, então estamos constantemente necessitando de nossa Consciência Histórica para atribuir significado e agir no mundo “[a]gir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato” (Cerri, 2011, p. 29). Em outros termos, para que o homem (no sentido de humanidade) aja com intencionalidade sobre sua realidade ele precisa interpretar o mundo e a si mesmo. E o Ensino de História tem essa grande missão: fazer com que o estudante busque a experiência do passado, para que intervenha no presente e projete seu futuro.

O estímulo à consciência crítica, o entendimento das relações e formações sociais do meio ao qual está inserido, missão do Ensino de História, constantemente está acompanhado pelo visível desinteresse dos educandos pela disciplina História, taxando-a, muitas vezes, como uma disciplina chata, monótona e decorativa por quase sempre apresentar conteúdos distantes de sua realidade, silenciando muitas vezes sujeitos com os quais talvez eles se identificariam. Assim,

[...] eles não têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica. Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área da História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e/ ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades (Caimi, 2006, p.18).

Flávia Caimi bem relatou o que vivenciamos na prática aos entrarmos em sala de aula e nos depararmos com a desmotivação, ao transitarmos nos corredores da escola e ouvirmos as reclamações dos (as) nossos (as) educandos (as), ao vermos os dados relacionados a disciplina nas provas externas. Isso se deve em grande parte a forma como o processo de ensino e aprendizagem tem acontecido no âmbito escolar:

Ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de

governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes- verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006, p. 20).

Essa forma de ensino da disciplina tem desqualificado nossos objetivos quanto a formação histórica de nossos educandos, causando neles a impressão de uma disciplina de um ensino mecânico e de memorização. Mudanças no processo do Ensino de História se fazem necessárias a fim de que aproxime mais o educando da constituição da história, do entendimento da construção política, social e econômica da comunidade a qual pertence. Não tem como ensinar sobre a História nacional, sem que o aluno tenha ao menos compreendido a história de sua comunidade, a realidade vivida por sua gente. Se permanecermos nesse erro contribuiremos para que os (as) educandos (as) continuem a rotular a História como uma disciplina decorativa, monótona e que nada tem de ligação com seu cotidiano.

Nesse sentido, “[a] abordagem regional e local da história, considerando o sentido de redimensionar espaços, oferece óticas de análise ao estudo da própria história nacional” (Melo, 2015, p. 38). Se o (a) educando (a) conhece a história de seu município ou região, ele tem condições de atuar plenamente como cidadão que está sempre atento às mudanças positivas e negativas de sua comunidade. Daí a importância do estudo da história local nas escolas, como forma de fazer com que o (a) educando (a) aprenda a valorizar a história de sua sociedade e perceba que é sua própria história, pois ele é parte ativa disso.

Após inúmeras experiências com o desinteresse dos (as) educandos (as) pelas aulas de História, com a dificuldade de entendimento dos processos históricos apresentados pela disciplina, a desvalorização do patrimônio de sua cidade e origem e o total desconhecimento da formação histórica, social e política de sua própria comunidade, surge em nós a necessidade de realizar um estudo sobre a abordagem da História Local em sala de aula como recurso metodológico para o engrandecimento do Ensino de História, uma vez que:

A forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem que tem da sociedade na qual é partícipe, portanto, torna-se fundamental assegurar um ensino expressivo (Barbosa, 2006, p. 63).

E para esse estudo utilizaremos nossa experiência enquanto professora de História das séries finais do Ensino Fundamental de Barras, município do interior do estado do Piauí da mesorregião do norte do estado e distante a 120 km de Teresina, capital piauiense, de onde surgiu toda nossa motivação em pesquisar abordagens que pudessem de fato levar ao educando uma experiência com a disciplina de história, capaz de despertar nele a consciência de seu papel enquanto sujeito de um meio que pode interferir positivamente em sua realidade.

Atuando há nove anos na Educação Básica de Barras, como docente da disciplina de História, tanto na rede municipal quanto estadual, percebemos a carência de nossos educandos de conhecimento acerca da história de seu município, de seu local de origem, sendo seu conhecimento resumidos em afirmações pobres de conhecimento que são repassadas apenas na eventualidade do aniversário da cidade, visto que também observamos que, assim como nós, os demais colegas cometiam o equívoco de trabalhar apenas algum tema ligado ao município em decorrência desse evento, o aniversário da cidade, comemorado no mês de setembro.

Por muito tempo, temos trabalhados dessa forma a história de nosso município com nossos (as) educandos (as), de forma fragmentada e descontextualizada. Somente na eventualidade do aniversário da cidade que, geralmente, propomos um projeto que trabalha alguns aspectos da cidade e percebemos o interesse, a animação e encantamento pelo entendimento do novo em relação a história da cidade. Foi então que passamos a refletir sobre a necessidade do estudo da história local não apenas superficial, usando apenas bordões do tipo: “Barras, terra dos poetas e governadores”, “Barras recebeu esse nome por possuir 6 barras de rios e riachos”¹, mas de fato com uma reflexão mais profunda e contextualizada dentro do ensino.

No Ensino de História precisa haver uma articulação das experiências cotidianas nas dimensões locais com os acontecimentos regionais, nacionais e universais, uma vez que:

A importância de conectar os saberes histórico- historiográficos sobre o local com aqueles que dizem respeito a realidades mais globais implica na influência que tal atitude pode ter para tornar a disciplina de História mais prazerosa, além do que, certamente, facilitará o processo de ensino- aprendizagem e permitirá,

1 Afirmações percebidas nas obras de barrenses sobre a história do município, como “Terra dos governadores: fatos da história de Barras”, do autor Wilson Carvalho Gonçalves, publicado em 1987 e a obra “Barras, histórias e saudades” de Antenor Rêgo Filho, publicada em 2007. Além de serem já expressões popularizadas no município.

ao educando, construir opiniões sobre sua identidade local (Macedo, 2017, p. 76).

Pensando nisso, em tornar a disciplina mais prazerosa no processo de ensino-aprendizagem e na nossa própria formação enquanto nativa do município que cresceu estudando em escolas públicas municipais e estaduais, sem conhecer a formação política, social, econômica do seu próprio lugar de origem, ao tempo em que era preciso compreender e analisar a formação política, econômica e social da Europa e do mundo, que surgiu o interesse de estudar a abordagem metodológica da História Local no Ensino de História nas séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental em escolas municipais de Barras-PI como recurso capaz de romper com um ensino eurocentrista, fragmentado e descontextualizado que a História vem incorporando nos últimos tempos, e abrir oportunidades para um ensino que não seja apenas um mero transmissor de conteúdos mas capaz de formar pessoas com senso crítico e autônomo no fortalecimento e reconhecimento de seu papel social.

Incentivo percebido e realçado no currículo do Piauí que abre um novo leque de possibilidades de discussões sobre a identidade regional e a incorporação dos temas locais ao currículo trabalhado nas escolas.

Com a Base Nacional Comum Curricular, temos a oportunidade de trazer para o ensino da História a contextualização e valorização da cultura e sociedade local, respeitando e sem se sobrepor às outras culturas. Existem muitos fatos e acontecimentos históricos no Piauí que ficaram esquecidos nos currículos praticados, isso é notado no grande desconhecimento dos educandos do Ensino Fundamental sobre seu próprio estado e município. Um educando autônomo, resiliente e empático na sociedade contemporânea precisa da construção de uma identidade, aceitando e valorizando seu povo, seus costumes e hábitos (Silva *et al.*, 2020, p. 272).

O currículo do Piauí então traz como uma de suas competências específicas de História para o Ensino Fundamental a construção de uma identidade piauiense através da contextualização das contribuições do Piauí no processo de formação histórica do Brasil (Silva *et al.*, 2020) abrindo então uma nova perspectiva para se pensar a História Local e a construção de uma identidade local dentro do currículo escolar.

Indispensável então refletir e entender de que forma o processo de ensino-aprendizagem em História no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em diálogo com a abordagem da História Local contribui para o desenvolvimento e a ampliação da consciência histórica do educando e a percepção de si enquanto sujeito histórico e cidadão do município de Barras.

Aliado a isso a possibilidade de, através desse estudo, contribuir não apenas com campo de pesquisa de abordagem da História Local no Ensino de História, mas também possibilitar um novo olhar de pensar, fazer e ensinar História aos meus colegas docentes da disciplina na cidade de Barras e, assim, juntos construirmos caminhos diferentes que levem novas visões aos nossos educandos e cidadãos partícipes da sociedade barrense.

Dessa forma, o presente estudo foi pensado e realizado em três capítulos que aprofundam um pouco mais as questões já postas em linhas anteriores, sendo o primeiro capítulo intitulado “História Local e Consciência Histórica” e faz o percurso sobre o surgimento da cidade de Barras, no Piauí, a fim de que possamos situar nosso leitor sobre o local que estamos a falar e o contexto histórico em que está inserido. A partir disso, fazemos uma reflexão acerca da construção identitária e de memória com a contribuição de Pollak (1992), nessa linha fazemos a relação entre experiências estudantis e Consciência Histórica, incentivando o “[p]ensar historicamente, usando as ferramentas da história na vida prática” (Cerri, 2011). Ao conceituar o que seria Consciência Histórica apoiamo-nos em Rüsen (2015) nos limitando ao seu conceito de Consciência Histórica como orientação temporal, propondo a disciplina História como a que estuda o passado, lançando bases para a interpretação do presente e a apropriação do futuro.

No segundo capítulo “História Local: surgimento, desafios e possibilidades” analisamos a trajetória do Ensino de História a fim de que possamos compreender a que objetivos vem se propondo, como se reconstrói ao longo do tempo e com novas experiências, usando estudos de Elza Nadai (1993), Selva Guimarães Fonseca (1993) e Thaís Fonseca (2011). Após a compreensão da historicidade do Ensino de História no Brasil, partimos para apreciação da História Local como metodologia no processo de ensino e aprendizagem, usando como aporte os estudos dissertativos oriundo do PROFHISTÓRIA de autoria de Edna Soares (2023), Lara Ximenes Gidalte (2018), Bruno Garcia dos Santos (2021) e Roberta Antonello (2020). Defenderemos a valorização da História Local e geral sem precisar pô-las em antagonismos e confrontações, mas sim reforçando a necessidade das duas no currículo escolar. Percebendo sua inclusão nas propostas curriculares da educação básica, empregando o estudo de Vilma Melo (2015) para o entendimento da relação entre História Local e Ensino de História.

Importante na docência não apenas a teoria, mas principalmente a prática, e é de trabalhos como esse que se espera contribuições significativas para o fazer pedagógico. Pensando nisso, o terceiro capítulo foi idealizado e realizado com o intuito de contribuir para o Ensino de História em nosso município, sendo sugestão para os docentes locais e

de outros municípios. Intitulado “Aula–Oficina: Metodologia para o Ensino de História Local”, nesse capítulo descrevemos os usos do método Aula–Oficina como possibilidade de aproximação entre o currículo escolar e a realidade vivida, conceituando Aula–Oficina com a ajuda de estudos de Márcia Maria Ribeiro e Maria Solonilde Ferreira (2001); Isabel Barca (2004) e Soldatelli Paviani (2010). Para a reflexão acerca do currículo escolar, trouxemos Miguel Arroyo (2013), assim buscamos refletir sobre o currículo escolar, as experiências cotidianas dos educandos e a metodologia Aula–Oficina. Optamos por fazer sugestões de temática e uso da Aula–Oficina, abordando os movimentos sociais dos trabalhadores rurais de Barras-PI, a fim de que possamos despertar anseios pelo entendimento das várias identidades existentes no meio barrense e para isso nos apoiamos no trabalho do autor Natanael Andrade (2018).

Por fim, o interesse em um fazer pedagógico dentro da disciplina História que seja capaz de cativar, motivar e fazer que Consciências Históricas sejam a bússola para a interpretação do eu, do meio capaz de interferir positivamente nas perspectivas para o futuro foi o ponto de partida para o desejo da realização dessas linhas aqui escritas de pesquisa e reflexão.

2 CAPÍTULO I – História local e consciência histórica

2.1 Memória Barrense

Elemento importante para a compreensão das discussões que o tema proposto nos convoca, é descrever um pouco da história e memória do município ao qual essa pesquisa se direciona, apontando pontos cruciais para essa discussão acerca da relação entre o Ensino de História e a História Local.

Barras é um município do interior do estado do Piauí, região Nordeste do Brasil, distante 120 km da capital do estado, Teresina. No último censo demográfico do IBGE de 2022, apresentou uma população de 47.938 pessoas IBGE (2022). Está localizada no centro de seis barras de rios e riachos, o que contribuiu para a origem do seu nome. Sendo os rios: Longá, Maratahoan e Corrente, e os riachos: Ininga, Poção, Gentil e Santo Antônio. Tendo como limites ao Norte os municípios de Batalha, Esperantina e Campo Largo do Piauí, ao Sul os municípios de Boa Hora, Cabeceiras do Piauí e Miguel Alves, a Leste tendo Piripiri e Batalha, e a Oeste as cidades de Miguel Alves, Nossa Senhora dos Remédios e Campo Largo do Piauí.

A maioria dos municípios piauienses reúne características de origem bem parecidas, geralmente focadas nas existências de capelas, currais ou margem de rios. Com Barras não foi muito diferente, segundo a memória popular, seu mito de origem seria o aparecimento de uma pequena imagem de Nossa Senhora da Conceição, encontrada por um vaqueiro nas terras pertencentes ao rico fazendeiro do estado da Bahia, Coronel Miguel Carvalho de Aguiar, que por aqui possuía vasta extensão de terra (Rêgo Filho, 2007).

Por volta do século XVIII, movido por sua fé católica Coronel Miguel Carvalho de Aguiar deu início a construção de uma capela no local onde a imagem da santa teria sido encontrada pelo vaqueiro. Com o seu falecimento, antes do término, o senhor Manoel da Cunha Carvalho assume a missão de dar continuidade ao projeto de construção, possivelmente orientado pelo Frei Manoel da Penha e Padre Gabriel Malagrida.

Em 1804, já existiam na localidade algumas casas de telha e várias de palha. A 2 de abril de 1804, falecia Manoel da Cunha Carvalho, então dono de imensa quantidade de terras, herdadas do tio, deixando, em testamento, para Nossa Senhora da Conceição, uma vasta gleba de terra, compreendendo uma légua em quadra, exatamente onde se localizava a capela recém construída, e a

fazenda Buritizinho, incluindo mais, todo o gado bovino e demais animais e benfeitorias existentes (Rêgo Filho, 2007, p. 36).

Assim, a partir da capela e da Fazenda Buritizinho surge a povoação de Barras, e se sucedem administradores do Patrimônio de Nossa Senhora da Conceição. Barras foi elevada à categoria de Vila pela lei nº 127, de 24 de setembro de 1841, sendo instalada em 19 de abril de 1842 e elevada à categoria de cidade pelo Decreto nº 01, de 28 de dezembro de 1889, com o nome de Barras do Maratahoan, durante o mandato do governador Gregório Taumaturgo de Azevedo, que era natural de Barras.

Barras do Maratahoan tem como título “a terra dos governadores e poetas”, sendo exaltado em suas histórias e tradições. Esse título se deve ao número de homens naturais de Barras que fizeram parte do governo do estado Piauí e de outros estados, assim como nomes pertencentes a Academia Piauiense de Letras (APL). Podemos citar os nomes dos governadores do Estado do Piauí, filhos de Barras como: Gregório Taumaturgo de Azevedo (1889-1890); Coriolano de Carvalho e Silva (1892-1896); Raimundo Artur de Vasconcelos (1896-1900); João de Deus Moreira de Carvalho (junta 1889); Matias Olímpio de Melo (1924-1928); Leônidas de Castro Melo (1935-1945); Governadores de outros estados que também tem origem barrense: Segismundo Antônio Gonçalves, no governo de Pernambuco (1900-1904) e Fileto Pires Ferreira, no estado do Amazonas (1896).

Os barrenses que pertencem à APL são: David Moreira Caldas; Hermínio Castelo Branco; Gregório Taumaturgo de Azevedo; Teodoro de Carvalho e Silva; Celso Pinheiro; José de Arimathéa Tito; João Pinheiro; Matias Olímpio de Melo; Breno Pinheiro; José Pires de Lima Rebelo; Fenelon Castelo Branco; Arimathéa Tito Filho; e Wilson Carvalho Gonçalves.

“Terra dos poetas e governadores”, título tão presente na tradição barrense, vem sendo passado de geração em geração. A História de Barras possui em seu seio alguns filhos que foram grandes nomes regionais e nacionais, sendo contada e recontada inúmeras vezes, despertando o sentimento de orgulho em boa parte da população, visível na imagem a seguir, parte do desfile cívico das escolas municipais no ano de 2023.

Imagem 01: Desfile cívico na cidade de Barras-PI (2023)



Fonte: Apresentação da Escola Municipal Raimundo Nonato Cardoso no desfile cívico de Barras (2023)
Acervo: Maura Fabrícia S. de Almeida

É importante refletir se esse título representa toda a população barrense, se todos os moradores de Barras se identificam e se sentem representados por essa memória. Será se podemos atribuir o título “Terra dos poetas e governadores” como identidade do povo barrense?

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros (Pollak, 1992, p. 204).

Assim a identidade é uma construção que acontece quando nos diferenciamos do outro, podendo despertar em nós o sentimento de representação ou de incoerência, “[...] há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (Pollak, 1992, p. 204).

Reconhecendo o importante papel da memória na construção da identidade local, necessário lembrar que a memória é seletiva “[...] sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído” (Pollak, 1992, p. 204).

Sendo assim, em que momento a seleção memorialística de Barras como Terra dos governadores e poetas aconteceu? Por meio de que ou quem? Para responder a esses questionamentos podemos nos debruçar sobre a nossa historiografia local e assim buscar entender como essa memória foi perpetuada.

Nas histórias das cidades é percebido que estes dois polos – lembrança e esquecimento, são constitutivos intrínsecos de suas trajetórias e, para isto, muitas vezes forjam-se tradições, homogeneízam-se processos, definem-se os sujeitos merecedores de homenagens, os acontecimentos a serem comemorados, enfim, o que deve ser anulado ou sacralizado da memória. Assim, a lembrança e o próprio esquecimento fazem parte da memória, são dela constitutivos (Melo, 2015, p. 70).

Um olhar mais aguçado se deve ter ao observar a partir de que camada social a História local foi traçada, para atender que demandas e necessidades e em que contexto foi construída. O que está sendo destacado para ser lembrado e o que está sendo fadado ao esquecimento.

Ocorre comumente, em se tratando das obras produzidas na perspectiva da história local, o predomínio de escritos circunstanciais de natureza biográfica, memorialística e jornalística que, na maioria das vezes, só dizem respeito aos membros dos segmentos sociais mais abastados e, quase sempre das camadas dirigentes, que dispunham de tempo, recursos financeiros, fontes documentais, e para quem se apregoava uma importância social que, por si só, se justificava (Melo, 2015, p. 66).

A produção historiográfica barrense é fruto direto de grandes nomes pertencentes à classe social abastada, alguns descendentes diretos dos governadores e poetas exaltados, com a necessidade de reafirmação e valorização de seu sobrenome familiar, para eles motivo de orgulho.

Deve-se buscar, então, a superação da prática de alguns indivíduos que assumiram a função de historiadores ou intelectuais oficiais das cidades – o médico, o padre, o bacharel em direito, o professor – e que, em suas produções, apresentam um grau exacerbado de factualismo e personalismo, em uma versão doméstica da história oficial na qual se apresenta uma listagem que exalta os grandes homens e os cidadãos ilustres que devem ser lembrados e reverenciados (Melo, 2015, p. 43).

Ao considerar quem e o que deve ser lembrado e/ou esquecido na historiografia local existente, percebemos a forma como foi construída a identidade barrense, que aspectos foram supervalorizados e quais foram relegados ao esquecimento.

Porém, observando que, normativamente, os espaços históricos locais são apresentados como tendo um destino linear, de acordo com a lógica dos personagens considerados importantes e que conduziram ou conduzem os destinos da comunidade, apresenta-se uma perspectiva homogeneizante, que distância a história do homem concreto, excluindo, assim, a ação histórica de variados segmentos sociais com suas experiências (Melo, 2015, p. 46).

A valorização dos grandes feitos ou dos grandes personagens tem como consequência direta a exclusão dos elementos comuns que formam o processo histórico, e a supervalorização da visão de heróis que balizam a história por meio de nomes em praças e ruas, símbolos, entre outros, ignorando e relegando ao esquecimento a colaboração e participação popular

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
 E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
 Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
 No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu?
 Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares?
 Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
 Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César ocupou a Gália.
 Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
 Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar?
 Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilhou da vitória?
 A cada página uma vitória.
 Quem preparava os banquetes comemorativos? A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava as despesas? Tantas informações. Tantas questões (Brecht, 1976, p. 656).

Trouxemos o presente poema de Bertold Brecht para que possamos visualizar que o homem comum faz história em todos os momentos e em todas as atitudes, que o meio em que habitamos é construção nossa e não apenas das grandes personalidades enobrecidas nas exibições, nisso precisamos estimular em nossos (as) educandos (as) a capacidade de se ver na história estudada em sala de aula, em perceber que os grandes césares da Roma Antiga só triunfaram porque cidadãos romanos comuns trabalhavam na plantação que alimentava a sociedade.

A história de um município não deve ser inserida no currículo em sala de aula começando por seus governantes e feitos, é preciso que o estudante se sinta identificado com o que está estudando, para isso se faz necessário a valorização da memória das pessoas comuns que fazem parte de seu grupo, em suas atividades comum de sobrevivência e convivência.

O sentimento de identidade de um povo é caracterizado pelo que é valorizado na sua memória, na memória do grupo, uma vez que a “[...] memória é seletiva. Nem tudo

fica gravado. Nem tudo fica registrado” (Pollak, 1992, p. 203). Imprescindível acompanhar o que está sendo reproduzido enquanto memória de um povo, afinal a sua organização está submetida as preocupações pessoais e políticas do momento (Pollak, 1992).

Baseando-nos nessas presentes afirmações concluímos que muitas são as páginas ocupadas por grandes nomes da política e literatura barrense, quase nenhuma são dedicadas aos pescadores da cidade, aos trabalhadores rurais e urbanos, às donas de casa, enfim aos grupos que geralmente são relegados ao esquecimento ou silenciamento. As datas e os acontecimentos são destacados dentro de nossa História local quase sempre são fruto das escolhas das grandes figuras.

O desafio é aproximar o currículo escolar do vivido pelo estudante, proporcionar o verdadeiro direito de aprender através da realidade do educando, palpável na sua construção mental enquanto sujeito fazedor de história, ao tempo em que se proporciona a oportunidade de se ver naquela história, dar sentido aos acontecimentos do presente, percebendo neles elementos importantes na solidificação das perspectivas futuras.

Ao passar por uma das avenidas principais da cidade de Barras-PI, no trecho que fica localizado em frente à rodoviária municipal, há muitos anos vemos uma estrutura antiga de ferro – inclusive em estado de enferrujamento. Antes de pesquisar a fundo a história de nosso município, ao passarmos por ali, sempre vinha o questionamento: O que é essa estrutura tão grande de ferro? Por que ela está nessa localização? Para responder a esses questionamentos precisei, depois da graduação, me aprofundar em pesquisas.

Quantos de nossos (as) educandos (as) que seguem por esse trecho para realizar suas atividades cotidianas e ao se deparar com tal imagem não se questionam da mesma forma?! Sem conhecimento da história por trás da primeira usina elétrica de produção de energia em terras barrenses, da sua importância no progresso do povo barrense, que muitos foram os braços trabalhadores e animais utilizados para realizar o transporte de tão pesada máquina a fim de que a modernidade pudesse adentrar ao meio barrense.

Não possui sequer uma placa de identificação, no currículo escolar não há uma preocupação da inserção da temática local, dificultando ainda mais a possibilidade de as novas gerações conhecerem o processo de chegada da energia elétrica no município, atrasando a análise acerca da primeira fonte de energia elétrica no município, dando sentido ao vivido e atribuindo especulações para o futuro.

A memória de um povo é a principal ferramenta de construção de identificação, colaborando para o processo de identidade, de autopertencimento ao grupo. E para que

esse símbolo material da chegada da primeira fonte de energia elétrica à Barras, pudesse ser reconhecido como símbolo de pertencimento, seria necessário estar presente no currículo escolar.

2.2 Experiências dos (as) educandos (as) e consciência histórica

Acabei de sair de uma aula em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental no mês de maio do ano de 2022, havia discutido com os (as) educandos (as) sobre a formação social e política dos primeiros agrupamentos humanos. Aqueles (as) educandos (as) passaram a aula inteira apenas me ouvindo e me olhando como se eu estivesse contando uma fábula para eles. Após essa aula surgiu a dúvida: De que forma o conteúdo da aula de hoje foi apropriado para os (as) educandos (as)? Será que eles conseguiram interpretar e compreender de fato o conhecimento do conteúdo visto hoje a ponto de fazerem alguma ligação com o vivido por eles? Enfim, surgiram várias dúvidas que me levaram à reflexão.

Chegando em casa, decidi sentar um pouco na calçada para respirar e relaxar. Na rua, estavam três crianças de idades entre 10 a 12 anos brincando e conversando, em um determinado momento, chamou-me a atenção o teor da conversa: uma menina do grupo se dirigiu aos colegas reclamando das disciplinas estudadas na escola, argumentando que fazia sentido e até entendia por que estudar Língua Portuguesa e Matemática, pois afinal precisava desses conhecimentos em sua vida prática, mas não conseguia, segundo ela, compreender o porquê de se estudar História, porque saber de um passado onde todos que haviam participado haviam morrido. Como docente da disciplina, aquilo me causou um grande desconforto que intensificou a reflexão iniciada momentos antes por ocasião do término da aula.

A pergunta daquela menina “Estudar História para quê afinal?” me fez repensar minha prática educativa em sala de aula, até porque se ela está nessa idade escolar ainda sem resposta a essa pergunta é porque, no mínimo, nós docentes de História estamos falhando em algo e deixando uma lacuna que precisa ser preenchida. E ao repetir essa pergunta, me surge outra: Ensinar História para que, afinal?

Esses exemplos ratificam a ideia de que, socialmente espera-se que o ensino de história contribua de modo decisivo para a formação do cidadão em nossas sociedades, cimentando-o ao espírito público, ao amor pelo país, aos interesses coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum (Cerri, 2011, p. 106).

Essa é a grande finalidade da História, será?! Repetimos, constantemente, sem nos questionarmos que a disciplina de História tem como principal função formar cidadãos críticos e com uma identidade nacional comum, parece até um bordão generalizado de tanto que é repetido mecanicamente. Em nossas práticas em sala de aula, seguimos rigorosamente um papel com um currículo sequencial que mais parece uma receita de bolo e, por fim, queremos educandos (as) que sejam capazes de despertar a consciência crítica e que em sua narrativa saibam definir o “Para que estudar História?”.

O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente² e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas (Cerri, 2011, p. 82). A disciplina é capaz de despertar grandes aprendizados para a vida, bem desenvolvida em sala ela pode contribuir para a ampliação e o desenvolvimento do pensar historicamente, senso de identidade individual e coletiva e Consciência Histórica. E para atingir tais objetivos necessário se faz a relação entre o conteúdo curricular e o vivido no cotidiano pelo discente.

O ensino escolar de história, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados. Nada pode ser mais prejudicial para isso do que uma tábua inflexível de conteúdos selecionados previamente e fora da relação educativa (Cerri, 2011, p. 69).

A necessidade de aprender História está ligada às possibilidades de interpretações históricas que o ensino é capaz de proporcionar e, a partir dessas interpretações, obter a orientação e explicação histórica do presente, assim como visão das perspectivas do futuro. E um Ensino de História deficiente de interpretações históricas e suas eventuais aplicações diárias gera um aprendizado histórico manco, discriminante, unilateral e excludente.

O Ensino de História não está resumido apenas na relação docente–educando (a) em sala de aula seguindo um currículo inflexível, uma vez que essa relação está envolta pelas vivências do docente e do (a) educando (a) fora dos muros da escola, em suas

2 Segundo Cerri (2011) “vamos definir que Pensar Historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise”.

relações com seus pares, na família, na rua, na esquina, na igreja, é nessas relações fora dos limites escolares, que constroem também seus conhecimentos e suas opiniões.

Afinal nossas decisões e escolhas na vida acontecem baseadas nas interpretações que fazemos acerca do nosso passado e da nossa comunidade, na cultura do nosso local de vivência e da família ao qual fazemos parte. Resumindo: tudo que foi e é vivido pela sociedade do meu meio constitui o que sou. Minha identidade é forjada a partir da minha história, meu reconhecimento como participante de um grupo identitário é constituído a partir da história nacional.

Dessa forma, “[p]roduzimos, com nosso trabalho, parte de nossas identidades pessoais, políticas e profissionais, e participamos da constituição das identidades dos outros” (Cerri, 2011, p. 16). Em outras palavras, até mesmo o ato de ensinar História contribui para a minha construção e a construção identitária do outro, estimulando meu agir sobre o mundo.

Assim chegamos ao ponto de partida da discussão deste capítulo, o uso que faço da história não se resume apenas ao aprendizado escolar enquanto disciplina, mas sim “[...] sobre o uso que é feito da História, passado e presente, para significar o tempo vivido coletivamente e vincular projetos contemporâneos de sociedade, cultura e política ao futuro nacional projetado em função da leitura do passado” (Cerri, 2011, p.10). Em outros termos, meu agir sobre o mundo enquanto sujeito da história depende da minha interpretação do passado e das minhas projeções para o futuro. Assim, meu presente e futuro depende do meu passado ser possível de ser relido e interpretado, direcionando intencionalmente meu agir.

“Por essa razão há quem diga que, no Ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo” (Cerri, 2011, p. 65), uma vez que em História devemos sempre levar em consideração o contexto dos acontecimentos e fatos, as minhas percepções dentro do Ensino de História serão frutos das minhas visões do presente entrecruzadas com as minhas experiências e da comunidade que pertencço. Assim, podemos concluir que a disciplina História não tem seu aprendizado focado apenas no aspecto cognitivo e educacional, mas principalmente nas necessidades de ordem social e política surgidas pela constituição identitária de um determinado grupo.

Precisamos alertar sobre o risco que se corre ao usar o Ensino de História apenas para a criação falsa de uma identidade nacional, regional ou local única e generalizante, sem considerar especificidades e peculiaridades, como se fosse possível estabelecer um

perfil único de cidadão. Então, ao Ensino de História seria relegada a tarefa de combate a essa visão e a esse tipo de constituição de identidade e perfil cidadão único.

Assim poderíamos resumir como principal função da disciplina História dentro do currículo escolar a capacidade do sujeito de pensar historicamente e, para isso, mobilizar a Consciência Histórica. Pensar historicamente é algo cotidiano do homem, percebi isso ao ver meu avô paterno (que adora contar as histórias do surgimento do bairro ao qual vivemos, detalhando como se construiu não só materialmente, como também emocionalmente, quem foram os primeiros moradores e como eram suas formas de sociabilidade, mostrando as discrepâncias vividas hoje para as vividas no ontem) me pedir para tirar uma foto dele com meu bebê de 8 meses (Álvaro) e colocar em um quadro na parede, pois, segundo ele, não estará mais entre nós quando meu filho atingir a idade de entendimento e, assim, nos pediu para que mostrássemos a ele o quadro na parede e dissesse: Álvaro este é seu bisavô que o amava muito e você adorava estar no colo dele.

Assim, meu avô paterno fez o que todos nós de alguma forma gostamos de fazer: contar e recontar nossa história e, nesse entremeio, historicizar nossa existência, afinal ele historiciza sua existência a partir da percepção do eu que sou e que agora vivo, que no futuro será um eu que não mais estará no mundo. Uma das ferramentas pontuais é a experiência do tempo através da interpretação do passado que podemos bem denominar como Consciência Histórica. Elegemos o conceito de Rüsen do que seria essa Consciência Histórica, ressaltando que limitamos o uso do conceito de Rüsen, utilizando apenas em sua definição primordial ou base do uso das experiências na interpretação e orientação temporal, não concordamos ou estendemos até os estágios de consciências, “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2015, p. 57).

Ao focar no desenvolvimento e ampliação da Consciência Histórica, a disciplina de História saíra do campo de uma disciplina que estuda apenas o passado e passaria a apresentar bases para a interpretação do presente e a apropriação do futuro, direcionando as ações do homem no tempo, possibilitando a utilização das três operações temporais (passado, presente e futuro) para a estrutura da narrativa histórica. Desse modo, a Consciência Histórica possui “[...] uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar intencionalmente, através da mediação da memória histórica. Pode-se chamar a esta função ‘orientação temporal’” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 58). A consciência não deve ser qualificada apenas como simples

conhecimento do passado, mas sim como uma estrutura que facilita o conhecimento histórico como elemento para entender o tempo presente e precipitar o futuro.

Possibilitará ao jovem a autonomia necessária ao seu poder de ação sobre o seu meio, uma vez que a orientação temporal proporcionada ou ampliada pela Consciência Histórica permite perceber as continuidades, rompimentos, as semelhanças e diferenças nos contextos históricos, assim como o processo temporal pelo qual se construiu os poderes sociais do seu meio.

Uma das funções da história, portanto, é a compreensão e o desenvolvimento da “consciência histórica” (Rüsen, 2001) a fim de possibilitar a orientação e ação dos sujeitos na vida prática articulando passado, presente e futuro, tendo por base o entendimento dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que estão inseridos a fim de reconhecer-se, também, como agentes históricos de seu tempo (Bernini, 2022, p. 41).

Para que, de fato, a História possa cumprir com essa função, necessário se faz trazer para o campo de discussão escolar a experiência do (a) educando (a), suas vivências para que ele (a) possa fazer essa relação temporal do vivido por sua comunidade no passado e no presente e os conceitos históricos estudado, a aprendizagem só se efetivará quando o (a) educando (a) puder fazer essa relação entre os contextos concretos e o conhecimento histórico proporcionado.

Uma vez que a formação histórica do (a) educando (a) não acontece apenas em seu meio educacional, mas também através dos meios de comunicação de massa, da relação com a família e do meio à qual faz parte, o pensar historicamente construído com a Consciência Histórica contribuirá para dar sentido e significância ao vivido no cotidiano, trazendo a percepção necessária de reconhecimento da identidade social grupal e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, reforçando a ligação entre os homens de uma identidade coletiva com coesão, tão necessária para evitar conflitos.

Para isso podemos tecer aqui uma situação imagética para melhor compreensão do discutido acima: Uma determinada turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Barras estudará o conteúdo referente a formação dos primeiros agrupamentos humanos. Para isso, se seguira o livro didático que apresenta as comunidades Mesopotâmicas e Egípcias, o docente relata a importância dos rios para a formação e desenvolvimento dessas estruturas sociais, assim como explana sobre a formação política. Se o docente se limitar na aula apenas a relatar esse conteúdo o (a)

educando (a) provavelmente logo perderá o interesse e a aula poderá ficar enfadonha e decoreba.

No entanto, se o docente aproveitar esse conteúdo para correlacionar com o surgimento da cidade de Barras e sua localização entre rios e riachos, relatando o desenvolvimento das atividades agrícolas e comerciais no entorno desses rios, assim como a organização social e política influenciada pela localização do município e pelos seus recursos hídricos, os (as) educandos (as) reconhecerão não apenas as semelhanças e diferenças entre a história do seu município e a presente no livro didático sobre a Mesopotâmia e o Egito, como também será capaz de explicar e formar uma opinião segura sobre os rumos políticos e sociais que sua cidade tem vivido.

Por fim, é com base em sua consciência histórica que os sujeitos constroem suas narrativas históricas e materializam suas percepções no tempo. Tais narrativas permeiam o tecido e as relações sociais apresentando-se na vida prática para além do conhecimento científico ou das dinâmicas escolares e dando sentido às experiências. Portanto, a aprendizagem se dá através de elementos históricos do cotidiano com os quais os estudantes têm contato, buscando a produção de sentidos a partir da análise e interpretação de diversas fontes, e localizando-se no tempo por meio da identificação das rupturas, mudanças e permanências dos espaços e relações sociais (Bernini, 2022, p. 42).

As experiências humanas compõem a Consciência Histórica, ao tempo que nesse processo os sujeitos dão sentido as suas ações no tempo, construindo suas visões e discursos acerca dos acontecimentos. Logo, todo o processo do pensamento será afetado pela Consciência Histórica, reafirmando a necessidade da relação mais próxima entre a disciplina História e as necessidades práticas do (a) educando (a). Então a Consciência Histórica é uma das condições da existência do pensamento, exatamente por isso que a disciplina História não deve mais ser vista separada das necessidades práticas. Porém, precisamos alertar que a Consciência Histórica não é uma contribuição apenas do ensino escolar da História, mas aquilo que constitui de forma inata o ser humano, vejamos o que Rüsen nos diz sobre isso:

Desta forma, para Rüsen, a consciência histórica não é uma meta a ser alcançada, tendo em mente que todos os indivíduos já a possuem em alguma medida e por ser construída ao longo da vida (influenciada pelos contextos social, familiar, geográfico, religioso, cultural e pelos veículos de comunicação em massa e relações interpessoais). Em suma, é ela que em grande medida atua nas formas como os sujeitos se identificam, percebem e agem no mundo estabelecendo ligações entre as experiências (individuais ou coletivas), o tempo presente e as expectativas futuras (Bernini, 2022, p. 41).

Consciência Histórica como parte da construção social do ser humano seria enfatizada pelo Ensino de História, fazendo do (a) educando (a) protagonista da apropriação das narrativas históricas presentes em sala de aula, dando vários sentidos ao estudado dentro do currículo escolar, abrindo brechas para que distintas formas de diálogos entre os tempos vividos possam ocorrer e assim suas operações mentais aconteçam de forma que retire o ser do seu individualismo e o (a) traga para a vida pública, rompendo com os esquecimentos do papel socializador da escola e a inserção da condição do (a) educando (a) de cidadão (ã) participe.

Além de que esses diálogos auxiliam na construção das identidades enriquecendo as relações sociais, o respeito às diferenças e o combate as indiferenças, contribuindo nas operações mentais dos (as) educandos (as) no que se refere à orientação temporal, necessária como guia de suas decisões e atitudes diante da vida em sociedade.

A disciplina História e a vida prática do (a) educando (a) são pontos que se cruzam e se conectam, atravessando e construindo ao longo das relações estabelecidas. Essas relações são ditadas pelas demandas e necessidades advindas tanto da vida prática como da disciplina, ditando interesses e carências. “Não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos” (Cerri, 2011, p. 123).

Imagine cumprir uma carga horária de um currículo homogêneo e fixo da disciplina durante o percurso inteiro do Ensino Fundamental maior, depois de ter passado pelo povoamento da América, a Revolução Industrial, Idade Média e, mesmo assim, ao fim não ser capaz de relacionar esses conceitos e narrativas históricas aprendidos com as instituições de poder estabelecidas no seu estado, o desemprego estrutural enfrentado por sua vizinhança e a influência exercida pelas instituições religiosas.

Os conceitos aprendidos na disciplina tem aplicação na vida real do (a) educando (a), os conteúdos dos currículos escolares precisam assim ser direcionados para a experiência vivida do seu público-alvo, considerando que uma coisa não exclui outra, que assim como o estudo da disciplina não pode se resumir ao estudo de uma História geral, tampouco pode se resumir ao cotidiano dos (as) educandos (as), para que não se perca da essência da disciplina, que é justamente o estímulo à contextualização dos conceitos e sua aplicação no real, tecendo então caminhos para o futuro.

“Podemos concordar que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir todo ser

humano necessita constituir e colocar em funcionamento sua consciência histórica” (Cerri, 2011, p. 112). Assim, estimulando a orientação temporal do (a) educando (a) com reflexo direto no seu pensar e agir no cotidiano, vai sendo usada a Consciência Histórica como balizadora de experiências e narrativas.

No que se refere à identidade social, sua função – de interesse público – é prevenir a formação de identidades não-razoáveis. No que se refere à contribuição para a vida do sujeito, sua função é alargar horizontes e permitir a ascensão de formas mais complexas de pensamento, além de preparar para a “autodefesa intelectual” (essa expressão é de Noam Chomsky), ou seja, ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios (Cerri, 2011, p. 113).

O estímulo à Consciência Histórica dentro da disciplina escolar possibilita o senso crítico ao jovem que presentemente e futuramente não será subjugado por interesses alheios indiferentes aos interesses públicos porque a articulação entre a orientação temporal dos três períodos lhe possibilitará experiência o suficiente para direcionar seus pensamentos e ações. Contribuindo para que ele (a) educando (a) seja sensível as mudanças necessárias à sociedade, além de que assim, com uma disciplina que estimule a Consciência Histórica, preveniremos a sociedade contra as chamadas identidades não-razoáveis, citada acima por Fernando Cerri, que a conceitua como “[...] não é razoável uma identidade que se apropria da verdade, pois é potencialmente autoritária ou destrutiva, já que tem por princípio que as outras identidades não são verdadeiras” (2011, p. 114). Segundo o autor, são exemplos de identidades não-razoáveis aquelas, cegamente nacionalistas, religiosamente fundamentalistas.

O contrário, ou seja, as identidades razoáveis seriam as que se sustentam por seus próprios argumentos e que não se fecham à possibilidade de se repensar seus argumentos. As identidades não-razoáveis são nocivas à democracia, à liberdade individual, chegando até mesmo a ameaçar a integridade física e a vida dos sujeitos. A identidade nacional poderá ser fruto das identidades razoáveis à medida que nossos componentes sociais tenham Consciência Histórica e sejam estimulados a agirem sobre sua sociedade, baseando-se em seus conhecimentos, experiências e suas próprias construções de narrativas individuais e coletivas.

Que se elimine pensamentos de conformismos como do tipo “Ah! Sempre foi assim, não muda”, tenha a percepção de que a História é feita de permanências, mas também de mudanças estruturais e que a pessoa pode ser agente de transformação, se

reconhecendo como sujeito histórico, como personalidade importante nos acontecimentos que, muitas vezes, se não quase sempre, ditam o seu presente e seu futuro.

Através da Consciência Histórica o (a) educando (a) consegue ampliar sua visão de mundo e proporcionar formas mais complexas de pensamentos, sendo uma grande prevenção contra formas de ilusão e autodefesa contra manipulações que ameaçam corroer a democracia, por exemplo: “Se nosso aluno puder fazer isso e identificar pessoas e interesses por trás de reportagens, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido outra de suas funções educativas” (Cerri, 2011, p. 116).

Identificar interesses que compõem falas e atitudes, interpretar ligações sociais e políticas, perceber intenções e interesses em jogo e por trás dessas ações e falas. Sem a inocência, é claro, de achar que apenas o Ensino de História e seu estímulo à Consciência Histórica sejam capazes de proporcionar aos educandos (as) essas reflexões, ele não dará conta de tudo mas pode ser usado como um amplo espaço de debates, diálogos e possibilidades.

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (Cerri, 2011, p. 116).

Então, não caíamos no erro de achar que a Consciência Histórica surge com o Ensino de História em sala de aula, não é algo que é doado, mas sim aperfeiçoado, uma vez que o (a) educando (a) chega até a escola com essa competência que seria fruto de suas vivências grupais e experiência de seu meio familiar e social. Faltando apenas a percepção dos diferentes níveis e durações temporais.

Muitos de nossos (as) educandos (as) não conseguem fazer a relação entre os acontecimentos ocorridos no passado com o presente, assim, o estímulo à Consciência Histórica seria alavanca para a compreensão de fatos vividos e a possibilidade de sua aplicação imediata em suas vidas, orientando seus pensamentos e conclusões de forma fundamentada nas suas aprendizagens históricas, fugindo das assertivas generalizadas e superficiais de senso comum.

Orientando e estimulando a capacidade de resolver conflitos baseados em dados e argumentos, com plena autonomia de perceber seus limites, os limites dos outros, utilizando disso para conversar fraternalmente e utilizar a lógica e a racionalidade para prevenção e resolução dos conflitos, incentivando a tolerância às diferenças e a

valorização da diversidade, estimulando o respeito à constituição do outro enquanto ser social e do eu como parte integrante do grupo.

Imprescindível se faz reconhecer a necessidade da análise entre a história ensinada e a Consciência Histórica, percebendo de que forma o ensino tem levado em consideração e valorizado os acontecimentos ocorridos fora dos limites escolares, dentro do real, do vivido. O esforço em superar o afastamento existente e persistente do currículo escolar e as experiências da vida prática do estudante tira a oportunidade da análise comparativa entre o que se considera histórico dentro do currículo e o que se vivência.

O estímulo à compreensão da orientação temporal como chave mestra para o desenvolvimento da Consciência Histórica tende a contribuir para que o jovem educando perceba, no momento vivido, características reais no passado aprendido, retirando esse jovem do presente contínuo, abrindo as possibilidades para a dinâmica do tempo, compreendendo que a história é produzida a partir de ações dos sujeitos sobre seu meio, perfazendo não só as permanências, mas também as mudanças.

Analizando que os acontecimentos não se limitam apenas as possibilidades de como aconteceram e os finais e rumos que tomaram, mas que existem outras formas, outros “finais” prontos para serem construídos, precisando apenas que os protagonistas dessas mudanças se percebam como ponto de partida nesse processo contínuo, como verdadeiros agentes de mudanças não apenas reproduzindo as condições atuais com suas mazelas, mas se interessando em tomar novos rumos, tentar fazer de outra forma.

Percebo, constantemente, essa necessidade em meus (minhas) educandos (as), na minha vizinhança, no meu entorno, quando questiono sobre a origem do nome de algumas ruas em minha cidade serem dedicados a sujeitos considerados ilustres de nome e de origem, mas de quase nada em ação por meu município, retirando o direito daqueles esquecidos em nome, mas grandes em feitos para a cidade, que mereciam ser homenageados por tamanha contribuição como sujeitos transformadores de seu meio.

Meu (minha) educando (a) precisa se reconhecer como barrense não apenas em termo, mas principalmente em fato. Se eu contar a história do meu município a partir dos grandes sujeitos que saíram daqui aos 12 ou 13 anos de idade e se tornaram políticos renomados, governadores de outros estados, realizando grandes feitos por lá, mas nenhum por cá, vou estar tirando o direito dele de incorporar em sua Consciência Histórica o sujeito comum do seu meio: o Sr. Zé, com seus excelentes serviços comunitários prestados ao meu município foi capaz de mudar a realidade e a mentalidade de muitos dos meus conterrâneos; a Dona Maria, com seus serviços prestados à educação municipal,

possibilitou as mocinhas de meu município a visão de que elas não precisavam casar aos 13 anos e constituir família, que elas poderiam estudar, ser professoras, transformar vidas, estimular outros e construir a família sonhada.

Que o filho do Sr. Martinho, homem do campo, de traços grosseiros, poderia estimular seus filhos a estudarem, se tornarem médicos e retornarem ao seu lar, para ajudar crianças a praticarem de forma correta sua higiene pessoal ou impedir que uma mãe de 8 filhos morra em uma mesa de parto por falta de atendimento especializado.

A Consciência Histórica também é meio para estímulos de valores morais, de ação diante da vida, das decisões, da compreensão dos direitos e deveres enquanto membro de uma sociedade, da necessidade do respeito às diferenças existentes no mosaico que é a escola e como esse traço moral influencia suas atitudes diante da vida, diante do outro na experiência social. Um exemplo do valor da Consciência Histórica para os valores morais e o raciocínio moral é o conto citado por Rüsen no seu texto “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, discutido por Schmidt; Barca; Martins (2011), em que relata um antigo tratado firmado em *Highlands* em uma determinada ocasião:

Em um passado distante, um dos antepassados Maclean obteve do rei da Escócia uma concessão de terras que pertenciam a outro clã mas que as perdeu por haver ofendido ao rei. Maclean, acompanhado por sua esposa, avançou com uma força armada de homem para tomar posse de suas novas terras. No confronto e batalha com o outro clã, Maclean foi derrotado e perdeu sua vida; no entanto, sua esposa, grávida, caiu nas mãos dos vencedores. O chefe do clã vitorioso transferiu para a família Maclonish a guarda da grávida, Lady Maclean, com uma condição específica: se a criança nascida fosse um varão, deveria morrer imediatamente, se fosse uma menina, lhe seria permitido viver. A esposa Maclonish, que também estava grávida, deu à luz uma menina quase ao mesmo tempo em que Lady Maclean deu à luz um menino. Elas então trocaram as crianças. O jovem Maclean, havendo sobrevivido a esta armadilha da sentença de morte que sobre ele pesava antes de nascer, recuperou com o tempo seu patrimônio original. Em agradecimento ao clã Maclonish, determinou então seu castelo como um lugar de refúgio para qualquer membro daquela família que se encontrasse em perigo. (...) Imagine que você é um membro do clã Maclean e vive atualmente no castelo de um ancestral. Uma noite escura, um membro do clã Maclonish -- permita-nos chama-lo de Ian -- bate à sua porta pedindo ajuda. Conta que a polícia o está seguindo em razão de um crime de cuja autoria o acusam. Como raciocinaria você ajudá-lo-ia a esconder-se da polícia ou decidiria por alguma outra ação? (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 52).

Uma situação real onde se desafia o uso dos valores morais em meio social, e seu embasamento para justificar atitudes e decisões. Uma vez que você precisasse explicar a um amigo o que está acontecendo e o porquê da sua atitude, a necessidade da legitimação

da sua decisão levaria você a narrar o conto ao seu amigo, utilizando para isso a narrativa histórica, e para tomar a decisão acerca de ajudar ou não Ian você precisaria da interpretação histórica e as possibilidades que a envolvem, sua decisão seria baseada na sua Consciência Histórica.

Como entra a história nesta relação moral entre nossa ação, nossa personalidade e nossas orientações valorativas? A narração esquematizada no princípio deste ensaio pode nos servir para proporcionar uma resposta: quando se supõe que os valores morais guiem as ações que tomamos em uma dada situação, devemos relacionar os valores a essa situação, interpretar os mesmos e seu conteúdo moral com referência à realidade em que os aplicamos, e avaliar a situação nos termos de nosso código de valores morais aplicáveis. Para essa mediação entre valores e realidade orientada pela ação, a consciência histórica é um pré-requisito necessário. Sem tal consciência, não seríamos capazes de entender por que Ian Maclonish nos pediu para o escondermos da polícia. Sem tal consciência como pré-requisito para a ação, seríamos incapazes de analisar a situação e chegar a uma decisão plausível para todas as partes envolvidas — Ian, meu amigo que me visita, e eu como um Maclean (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 55).

A Consciência Histórica nos faz recobrar o passado, mas sua importância e função não se limita a isso, a decisão que você tomaria acerca desse conto dependeria dos seus valores morais adquiridos e construídos através da sua vivência social, da história que envolve a comunidade que você faz parte, dos valores culturais com os quais você convive, pois somos elementos constitutivos do nosso meio, influenciemos e somos influenciados, nossas visões e decisões estarão atrelados a isso.

Ao parar para pensar sobre que decisão tomar acerca da situação descrita acima, você problematizaria o presente, devo ou não ajudar o Ian? E se devo por que devo ajudá-lo? Se não devo por que também não devo ajudá-lo? E para a compreensão desse presente, baseados nos seus princípios morais e históricos você faria uma viagem ao passado, interpretando a narrativa histórica de acordo com suas crenças e experiências, percebendo a validade de um tratado assim de honra no passado e no presente. Após toda essa análise você tomaria uma decisão, decisão essa que iria refletir em seu futuro. Assim percebemos a relação entre os modos temporais: passado, presente e futuro.

Vemos, claramente, uma situação presente necessitando de uma bússola de orientação temporal, o passado sendo usado para a extração da experiência e a perspectiva futura sendo construída a partir dessa relação. Essa construção mental de orientação temporal, social e moral do cotidiano podemos definir como Consciência Histórica que não apenas tem estreita relação com o aprendizado e Ensino de História, como com todas as formas de pensamento histórico, revelando-se como orientação chave e sendo a

verdadeira definição de “curso do tempo” nos assuntos diários e corriqueiros da vida cotidiana.

“Expande sua extensão temporal, mais além dos limites do nascimento e da morte, mais além da mera mortalidade. Via esta consciência histórica, uma pessoa se faz parte de um todo temporal mais extenso que em sua vida temporal” (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 58). A Consciência Histórica valorizada dentro do Ensino de História tem essa capacidade de orientação e narração, fazendo da História com suas características temporais, como meio de reconhecimento e identidade histórica, moldando a personalidade humana.

Baseada nessas definições e funções da Consciência Histórica dentro da vivência humana, podemos usar a classificação de Rüsen, trazida por Schmidt; Barca; Martins (2011), de três elementos constitutivos da Consciência Histórica em relação ao seu conteúdo, forma e função:

- a) A consciência histórica se caracteriza pela “competência de experiência”. Esta competência supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente...
- b) A consciência histórica se caracteriza posteriormente pela “competência de interpretação”. Esta competência é a habilidade para reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões de tempo.
- c) A consciência histórica, finalmente, se caracteriza pela “competência de orientação”. Esta competência supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 60).

Nesse sentido, os três elementos constitutivos da Consciência Histórica são, na verdade, o espelho do arranjo mental da construção e expansão da Consciência Histórica que se torna mais bem entendida em sua forma narrativa, apontando seus procedimentos mentais e específicos evocados no ato de dar sentido ao passado, diante de suas necessidades presentes, ao mesmo tempo em que se constrói a perspectiva futura.

A Consciência História inata ao ser humano, passível de aperfeiçoamento e expansão por meio do ensino de História que atrele acontecimentos mundiais, nacionais e regionais com o cotidiano vivido pelo(a) educando (a), serve não apenas como meio de orientação temporal, mas, principalmente, como balizadora de identidades, oportunizando o autorreconhecimento e a diferenciação entre mim e o outro.

Despertando nos (as) educandos (as) o interesse pelo vivido e pelo estudado, estimulando a ação no presente com vistas ao futuro. Permitindo reconhecer que os

acontecimentos de outrora não ocorreram da forma como ocorreram porque tinha apenas uma opção, mas sim porque foram objetos de escolhas e ações de sujeitos baseados em interesses presentes, pois que havia um leque de opções e possibilidades que o sujeito partícipe da sociedade e do grupo no processo de identificação e reconhecimento poderia escolher e construir como peça importante que é.

3 CAPÍTULO II – História Local: surgimento, desafios e possibilidades

A tarefa docente é desafio contínuo, mas desafio mais intrigante se faz para o docente em História, que deve travar com seriedade lutas constantes contra influências políticas de efeitos alienantes vividas pela sociedade.

A discussão no capítulo anterior contribui para que possamos perceber o quanto a sociedade está em constante transformação, fazendo com que surja cada vez mais a necessidade de reformas no Ensino de História. Estudar sua trajetória, ou seja, historicizar a disciplina História, é mecanismo imprescindível para se compreender como esse ensino se construiu e se constrói hoje para atender a demanda de uma sociedade sequiosa de compreensão do seu presente.

Assim, aliada a reflexão acerca da trajetória dessa disciplina, reafirmaremos a importância de se trazer para o currículo escolar a vivência cotidiana dos educandos, sua relação com o meio no qual está inserido, levando-o a refletir acerca de suas relações e formações sociais para, então, os instigar a perceber e compreender as relações e formações sociais nacionais. Fazendo deles parte da constituição local, para fazê-los parte da constituição nacional.

Imprescindível então, ter o cuidado com o que ensinamos aos (às) nossos (as) educandos (as) no que se refere ao Ensino de História, pois isso marcará como este grupo verá a disciplina em seu futuro, “[...] a forma como o aluno se relaciona com a história que estuda na escola norteará o maior ou menor apreço por ela ao longo de sua vida, bem como, influenciará a imagem, que tem da sociedade na qual é partícipe” (Melo, 2015, p.105).

Ensinar História requer habilidade de despertar consciências, sentimento de pertencimento e coletividade, daí a importância da seleção minuciosa do que ensinar:

Destarte, o ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima (Melo, 2015, p. 110).

Levando em consideração tais termos, que acreditamos ser imprescindíveis no diálogo entre o Ensino de História e a História Local, escolhemos trilhar primeiro os caminhos percorridos pelo Ensino de História no Brasil compreendendo a sua construção

ao longo do tempo e as influências recebidas, a fim de que assim possamos lançar bases minimamente fortificadas para a compreensão do significado da História Local dentro do currículo do Ensino de História.

Nessa empreitada convocaremos como rede de apoio para embasar e diversificar nossas discussões algumas obras de colegas pesquisadores (as) que, por meio de seus preciosos estudos, abriram um leque de possibilidades de análises acerca da temática local. Por essa razão, focaremos, o que não quer dizer que nos restringiremos, no estudo de Vilma de Lurdes Barbosa e Melo, *História local: contribuições para pensar, fazer e ensinar* (2015), como base para entender o percurso do Ensino de História Local; no artigo de Pierre Goubert “História Local” (1988), com seus apontamentos sobre o surgimento da História Local; no verbete “História Local” de Aryana Costa, que traz uma discussão da temática como campo de espaços e sujeitos antes ignorados, e que está presente na obra *Dicionário de Ensino de História* (2019); assim como o trabalho de Helder Alexandre Medeiros de Macêdo no estudo “De como se constrói uma História Local”, que historiciza a História Local e sua contribuição para o fortalecimento identitário das pessoas e locais, e está presente na obra *Reflexões sobre história local e produção de material didático [recurso eletrônico]* (2017).

Além dos citados acima, nos apoiaremos em algumas obras dissertativas que pesquisam a História Local dentro do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como de Lara Ximenes Gidalte, intitulada “Diálogos entre a História local e o Ensino Fundamental” (Gidalte, 2018), que por sua discussão sobre como o Ensino de História Local dinamiza a construção da identidade, e da consciência enquanto sujeito histórico nos abriu horizontes sobre esse vasto campo de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação; além do trabalho de Edna Soares, intitulada “Ensino de História Local: uma abordagem didática sobre a História de Buriti dos Montes-PI” (Soares, 2023), escolhida por abordar a História Local entrecruzada com o saber escolar, o Ensino de História e o currículo do estado do Piauí; a dissertação de Bruno Garcia dos Santos, intitulada “Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental” (Santos, 2021), selecionada por focar na questão curricular e o surgimento das discussões em torno da História Local; e a dissertação de Roberta Antonello, intitulada “A História Local no processo de ensino e aprendizagem histórica: o caso do município de Guarantã do norte-MT” (Antonello, 2020), por sua contribuição nos estudos acerca do surgimento da História Local na historiografia.

Afinal verificar como ocorre a discussão da História Local nas pesquisas realizadas dentro do PROFHISTÓRIA é oportunidade de perceber como o programa possibilita ao educador atender a necessidade da moldagem e do aprimoramento do Ensino de História que seja capaz de despertar consciências, fazendo do chão da escola um ambiente propício aos despertamentos de sujeitos ativos na construção da sociedade. A nossa intenção ao nos utilizarmos desses estudos não é de restringir as discussões do presente trabalho, como mencionado acima, mas mostrar, através dos leques de possibilidades de discussões e estudos, como o PROFHISTÓRIA nos possibilita aliar a nossa experiência docente e a pesquisa visando auxiliar no processo de pensar e repensar a prática pedagógica, além da possibilidade do diálogo e troca com outros colegas docentes da Educação Básica, que vivem praticamente as mesmas angústias e felicidades que nós dentro do campo sala de aula e que optaram por desenvolver pesquisas sobre História Local, nos servindo como farol para análise e estudo acerca dessa temática e nos mostrando outros caminhos que também podem ser percorridos.

3.2 O Ensino e a Disciplina História

Qual a importância do Ensino de História para os nossos (as) educandos (as)? A História tem sido bem-vista e entendida por nossos (as) educandos (as)? Que tipo de conhecimentos mais próximos da realidade do (a) educando (a) podemos trazer para a sala de aula a fim de que o Ensino de História ajude a pensar e refletir historicamente, se reconhecendo como indivíduo emancipado e atuante no seio de sua sociedade?

[...] eles não têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica. Muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como as estatísticas de desempenho escolar na área da História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos sobre suas aulas de História, as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação e/ ou nas situações em que disponibilizam seu espaço de trabalho para as pesquisas das universidades (Caimi, 2006, p.18).

Flávia Caimi bem relatou o que vivenciamos na prática aos entrarmos em sala de aula e nos depararmos com a desmotivação ao transitarmos nos corredores da escola e ouvirmos as reclamações dos (as) nossos (as) educandos (as), ao vermos os dados relacionados à disciplina nas provas externas. Isso se deve, em grande parte, à forma como o processo de ensino e aprendizagem tem se dado no âmbito escolar:

Ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006, p. 20).

Essa forma de ensino da disciplina tem desqualificado nossos objetivos quanto à formação histórica de nossos (as) educandos (as), causando a impressão de uma disciplina com ensino mecânico e de memorização. Mudanças no processo do Ensino de História se fazem necessárias a fim de que aproxime mais o (a) educando (a) da constituição da história, do entendimento da construção política, social e econômica da comunidade a qual pertence. Não tem como ensinar sobre a História Nacional, sem que o (a) educando (a) tenha ao menos compreendido a história de sua comunidade, a realidade vivida por sua gente. Restando assim uma visão equivocada da disciplina História, desviando seu verdadeiro propósito, bem explica Vilma Melo:

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige, como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (Melo, 2015, p. 98).

Se permanecermos nesse erro contribuiremos para que os (as) educandos (as) continuem a rotular a História como uma disciplina decorativa, monótona e que nada tem de ligação com seu cotidiano. “A abordagem regional e local da história, considerando o sentido de redimensionar espaços, oferece óticas de análise ao estudo da própria história nacional” (Melo, 2015, p. 38). Se o (a) educando (a) conhece a história de seu município ou região, tem condições de melhorar sua atuação cidadã, estando mais atento (a) às mudanças positivas e negativas de sua comunidade. Daí a importância do estudo da História Local nas escolas como forma de fazer com que o (a) educando (a) aprenda a valorizar a história de sua sociedade e perceba que é sua própria história, pois ele (a) é parte ativa disso.

Trazendo uma nova imagem da disciplina História para o (a) educando (a) que passa a não vê-la mais como um ensino monótono e chato, distante de sua realidade,

causando desinteresse, rompendo com essa visão sobre a disciplina de História, de um ensino tradicional, para um ensino mais participativo que possibilita uma leitura e compreensão da realidade social.

Para que possamos de fato aceitar a importância e necessidade do Ensino de História Local nos currículos escolares, imprescindível se faz que analisemos a trajetória do Ensino de História nas escolas no Brasil, com esse intuito vamos usar renomados estudiosos do assunto como as autoras Thaís Fonseca, Selva Guimarães Fonseca e Elza Nadai.

Dessa forma, “[p]ensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas” (Fonseca, 2011, p.7). O estudo da constituição da História enquanto disciplina curricular se faz necessário para entendermos não só a importância da inserção da temática local na disciplina, mas compreender como a visão acerca da disciplina pode se reconstruir ao longo do tempo e com novas experiências.

Aqui pode ficar confuso ao ligarmos diretamente a história da disciplina História com a história do Ensino de História, mas para isso nos orientamos no pensamento de Thaís Fonseca (2011, p. 12) que assim nos afirma: “A história do ensino de História e a história da disciplina escolar História se cruzam, entrecortadas pelos debates políticos e historiográfico”. Tendo isso por base vamos iniciar a reflexão acerca da trajetória do Ensino de História.

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Europa Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (Nadai, 1993, p. 146).

Então, no Brasil a disciplina de História tem sua inserção no currículo a partir da fundação de um estabelecimento no Rio de Janeiro, considerado como padrão, o Colégio Pedro II e seu primeiro regulamento de 1838. Tinha o seu ensino influenciado pelo pensamento liberal francês, marcado pelos movimentos regenciais, fazendo do modelo de seu ensino, em um modelo que se centrou nos compêndios franceses. E, assim, permaneceu durante toda a república, o Ensino de História sendo influenciado e identificado com a História da Europa.

“As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus ocorridas com a reforma de 1971 previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos Geografia e História no curso de 1º grau” (Fonseca, 1993, p. 26). Nesse período foram criadas as licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais, visando a formação dos docentes e sua adequação ao ensino de Moral e Cívica e Estudos Sociais. Em uma portaria de 1976, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) autoriza que apenas os docentes licenciados em Estudos Sociais poderiam ministrar aulas de Estudos Sociais, excluindo os licenciados em História e Geografia.

Desqualificar o professor, através de limitações em sua preparação como as licenciaturas curtas, é intencionalmente tentar doutriná-lo aos interesses do Estado, o compelindo a utilizar apenas os manuais didáticos e sendo propagador de um ensino sem participação crítica e que incentive o livre pensamento, legitimando um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas.

Junto a essa desqualificação do professor de História surge, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a revitalização da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas brasileiras, incluída obrigatoriamente pelo AI-5 de 1968. “Ele tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa em todos os sistemas e graus de ensino do país” (Fonseca, 1993, p. 37).

Educação Moral e Cívica não é uma simples disciplina, mas um elemento doutrinador, uma vez que todo o seu programa era articulado junto a comissão nacional de moral e cívica diretamente ligado à censura governamental. Em seu plano de estudo deveria se estudar as biografias de grandes “heróis brasileiros”, de célebres notícias históricas do Brasil colônia e Império, assim como a Proclamação da República.

Aos poucos o Ensino de História passa a ser ligado diretamente aos chamados princípios norteadores da Educação Moral e Cívica, o culto aos símbolos e aos heróis nacionais passam a fazer parte do cotidiano escolar, assim como os atos cívicos que ganham cada vez maior importância.

Os métodos pedagógicos e a relação professor/ aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/ aprendizagem. A organização dos conteúdos obedecia primeiramente à periodização mais usual da História Geral (a divisão quadripartite nas Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e da História do Brasil (as divisões de Brasil Colônia, império e República) e cada uma dessas partes estaria organizada cronologicamente, tendo como principais

marcos divisórios episódios da história política considerados de grande significação (Fonseca, 2011, p. 58).

Essa forma de organização do ensino gerava uma forma de representação que priorizava a ideia de nação e de cidadão, estimulando uma identidade única entre a composição tão vasta no Brasil de grupos étnicos e classes sociais em sua sociedade. Desse modo, se procurava criar uma ideia de nação que é fruto de contribuições pacíficas e harmoniosa de europeus, africanos e nativos, deixando a dominação social do branco colonizador implícito.

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social (Nadai, 1993, p. 150).

Contribuindo para um país que é visto como formado por um povo ordeiro, pacífico, gentil e solidário, adepto da tolerância, quando na verdade o que vemos é um país marcado pelo preconceito, pela intolerância e competitividade. Fazendo com que a construção da visão de identidade nos espaços escolares seja completamente distante da realidade vivida, impossibilitando muitas vezes a criação do senso crítico e sensível a realidade.

Com o fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta, ocorreu a emergência de novas propostas curriculares em todos os Estados da Federação... A totalidade das propostas é variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas caracterizam-se por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador (Nadai, 1993, p. 158).

A partir da década de 1980 perceberemos uma necessidade na mudança curricular do Ensino de História, ocasionada pelo momento político que o país vivia, de processo de redemocratização e de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, além do contexto mundial em que podemos perceber o surgimento da preocupação por parte das inúmeras tendências historiográficas de estudar a questão da história regional e local, “[...] pensando a história local como campo de possibilidades e recursos teórico-metodológicos de abordagem e, de acordo com a abertura para a pesquisa histórica, a partir da proposição da Escola dos Annales” (Melo, 2015, p. 62), sendo a Escola dos Annales a grande propulsora das mudanças acerca da pesquisa e escrita histórica.

As discussões em torno das mudanças do ensino levaram a elaboração de novas propostas e projetos educacionais que se inserissem no processo de construção e reconstrução da democracia no Brasil.

A nova proposta, ao operar uma inversão no sentido do ensino de História, apresentava a necessidade de rearranjo na seleção e na estruturação dos conteúdos, na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de História e de Educação e suas respectivas funções sociais (Fonseca, 2011, p. 62).

Na produção das novas propostas se considerou a afirmação de que o homem faz a História e é produtor do próprio conhecimento histórico, passou-se a privilegiar as lutas de classes e as transformações infraestruturais, surgindo então novos pontos de referência para abordagem em sala de aula dos conteúdos da disciplina.

Em meados da década de 1990, presenciamos novas mudanças no currículo da disciplina História, permeadas pelas mudanças estruturais vividas pela sociedade, e que são reflexo da preocupação de docentes, elaboradores de programas e autores de livros didáticos:

Rapidamente a história das mentalidades e a história do cotidiano tornaram-se sinônimo de inovação no ensino, e em função delas estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências (Fonseca, 2011, p. 67).

Importante, se fazia então, que o espaço escolar acompanhasse as mudanças de visões empreendidas pela sociedade, trazendo para o currículo as mudanças historiográficas mais recentes.

3.2 História Local e o Ensino de História

Nos estudos sobre História Local, de Pierre Goubert e Aryana Costa, temos o esclarecimento sobre o surgimento de interesses por essa temática: Goubert afirma ser fruto de um novo interesse pela história social, frisando mais na sociedade como um todo e possibilitando o olhar sobre grupos antes ignorados em vista de grupos que governavam, oprimiam e doutrinavam. Com relação à Aryana, ela afirma ser essa mudança advinda das novas necessidades das últimas décadas, por grupos que passam a reivindicar por seus

direitos e reconhecimentos, fazendo com esses grupos possam também ser apontados como produtores de história e não apenas como objetos, como antes eram vistos.

Nos textos de Roberta Antonello de sua obra dissertativa intitulada “A História local no processo de ensino e aprendizagem em História: o caso do município de guarantã do norte-MT” (Antonello, 2020) aprendemos um pouco mais sobre o surgimento da temática local na historiografia. Antonello afirma ser perceptível uma preocupação maior das tendências historiográficas pelo estudo da História Regional e Local, apontando a Escola dos Annales como a mais influenciadora, como podemos perceber sua fala:

[...] os estudos sobre essa perspectiva local/regional foram ganhando mais visibilidade, principalmente com novos métodos que puderam dinamizar a relação entre o objeto e o pesquisador, isso se deve principalmente ao surgimento da chamada Escola Nova na Europa no fim do século XIX e ganha força na primeira metade do século XX, e no Brasil a partir de 1980, possibilitando um novo olhar para a história local/regional (Antonello, 2020, p. 19).

Então, a partir da década de 1980 surgiu a possibilidade de um Ensino de História que trouxesse para os discursos dentro do seu currículo temáticas que fossem mais facilmente entendidas e comparadas pelos (as) educandos (as). Vejamos o que diz Bruno Santos em sua dissertação acerca da maior valorização da temática local no ensino:

Portanto, a história local não está relacionada àquela historiografia tradicional que compreendia a realidade numa forma homogênea e tendo como referência parâmetros eurocêntricos, mas relaciona-se com as reflexões realizadas no campo da educação a partir da década de 1980 que a enxergou como uma forma de conhecimento capaz de construir uma história mais plural, refletindo sobre os modos de vida em contextos diferentes e suas relações, na percepção das rupturas e continuidades, valorizando a diversidade de ideias e o processo de formação de identidades (Santos, 2021, pág. 35).

Superando um currículo marcadamente eurocêntrico e com a cronologia tradicional, a década de 1980 abre caminhos para um novo entender, repensar e fazer na História. Muito se tem avançado no que condiz ao Ensino de História, com propostas que buscam seleção de conteúdos que privilegiem a diversidade e a diferença, a boa interação entre educando (a) e docente, e que os façam se reconhecer como parte do processo histórico como sujeitos, além da mudança no uso das fontes que privilegiem a memória social.

Mas na conjuntura que vivemos precisamos de mais mudanças e mais esforços no sentido de fazer com que os adolescentes que não gostam da disciplina de História

percebiam como meio não apenas de decorar grandes datas, nomes e eventos, mas que ajuda a encontrar seu papel, ajuda no processo de compreensão de si mesmo dos outros e do lugar que ocupa na sociedade, fazendo-os (as) despertar para o dever enquanto cidadãos (ãs) conscientes, críticos (as) e transformadores (as). Nesse processo de aproximar o Ensino de História ao público para o qual se direciona, Bruno Santos nos sugere ações que são capazes de transformar as aulas de Histórias em aulas mais participativas e interativas:

Nesse sentido, a história local introduz muitas possibilidades para a sua realização e, que muitas das vezes, rompem a fronteira da sala de aula, incentivando a pesquisa em arquivos oficiais e familiares, percorrendo e fotografando o local analisado, visitando monumentos e locais de recordação presentes na região, dentre outras ações de análise e observação. Além disso, com o material selecionado, os alunos sistematizam as informações obtidas, catalogam as imagens, analisam de forma comparada as imagens recolhidas e produzidas por eles mesmos e compõem relatórios. Percebe-se, portanto, uma nova dinâmica no processo de construção do conhecimento histórico, refletido na ação prática dos discentes, parte dela fora do espaço comum das aulas e interagindo com o próprio espaço que eles frequentam e vivem (Santos, 2021, p. 36).

A abordagem metodológica da História Local dentro do Ensino de História ajuda a dinamizar a aula ao tempo em que mostra aos educandos (as) a possibilidade de contribuição que podem fazer através do compartilhamento de suas experiências, mostrando a eles (as) que suas ações cotidianas fazem parte da construção histórica, que eles (as) também são sujeitos históricos, e não apenas aqueles nomes famosos que encontram nos livros didáticos.

É importante frisar que estamos falando da História Local como uma abordagem metodológica para o Ensino de História que, enquanto estratégia metodológica pode garantir uma produção de conhecimento histórico a partir do estímulo investigativo e analítico da realidade cotidiana em seus aspectos políticos, sociais e culturais, possibilitando a articulação entre o conhecimento local e geral e assim apresentando uma História de heterogeneidades e pluralidades. Fugindo da História Local como conteúdo específico a ser trabalhado como grade curricular extra ou como disciplina escolar criada e específica, com material didático separado, segregada da disciplina História e da possibilidade de contextualização de conceitos e habilidades históricas.

Em seu texto dissertativo no PROFHISTÓRIA, a professora Lara Ximenes Gidarte (2018) exemplifica como o docente pode fazer esse intercruzamento entre a História Mundial e Nacional com o currículo de História Local:

Essa perspectiva dar-se-ia através de currículos que possibilitassem a inclusão desta temática em assuntos que pudessem aproximar “aquele grande evento histórico” das experiências próximas e cotidianas do aluno. Por exemplo, o professor de História de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordar sobre a Revolução Industrial, poderia dialogar tal processo com o crescimento industrial e tecnológico da cidade/bairro no qual estão inseridos os alunos e a escola, ou melhor, buscar narrativas e experiências locais sobre os impactos socioambientais deste processo em seu município, mesmo que em períodos temporais distintos (Gidalte, 2018, p. 15).

Ao tempo em que essa possibilidade da inserção da História Local dentro da prática pedagógica do professor possibilita a compreensão do pensar historicamente, da absorção dos conceitos histórico, é antídoto contra alienação grupal e combate a visão estreita acerca da realidade do seu local.

As possibilidades que o ensino de História pode promover junto ao alunado em termos de reconhecimento das mazelas políticas, econômicas e sociais que os cercam na sua própria cidade e Estado levam a classe dirigente, não só a nível federal, como também estadual e municipal, a interagir nos conteúdos da disciplina de história, obrigando através de legislação os discentes a conhecer e compreender muito mais assuntos pertinentes à temática nacional e mundial, deixando-se de priorizar o que ocorre no seu meio mais próximo (Neto; Nascimento, 2017, p. 107).

A falta de conhecimento do seu passado mais próximo desencadeia a falta de interesse do conhecimento do passado mais distante, causando incompreensão dos fatos históricos gerais que levam a aversão ou apatia em relação à disciplina de História. Essa falta de entendimento causa sérias lacunas no processo de ensino e aprendizagem e na construção do senso crítico.

Um outro aspecto a ser levantado quanto o pouco ensinado de História Local tem relação com a continuidade de práticas políticas desenvolvidas por grupos políticos dominantes, os quais não tem qualquer interesse em aguçar a curiosidade ou promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas de sua cidade ou Estado. As práticas docentes da disciplina de História direcionadas a tais questões poderiam transformar o cenário político local de forma acentuada e rápida, o que ocasionaria uma diminuição do poder de determinado grupo político, ou mesmo a sua sucumbência a novas forças políticas. Para isso o próprio maquinário público é utilizado, de forma a não suscitar debates sobre a dominação local, sendo pessoas estabelecidas em postos-chaves de repartições ligadas a educação no município ou no Estado (Neto; Nascimento, 2017, p. 108).

A ausência da ambiência local cria jovens alienados à realidade próxima, servindo essa falta como manipulação política que não permite ao jovem um olhar mais crítico e interventor das ações ocorridas no seu município, pois é preciso não esquecer que para se

sentir cidadão nacional no sentido amplo do termo, se faz imprescindível que o jovem se sinta primeiro cidadão municipal.

O olhar para os processos históricos que se desenvolvem em nível local auxilia no processo de desmontagem do eurocentrismo da História, proporcionando mudanças na abordagem histórica que auxiliam na busca pelo desenvolvimento do sentimento de identidade do sujeito, que seria outra relevante contribuição da História Local, a construção da identidade social, pois o conhecimento histórico propicia ao (à) educando (a) a consciência de sua identidade social, e essa consciência impacta diretamente na ação dele (a) no meio social em qual está inserido (a).

Nesse ponto podemos revisitar os conceitos discutidos no capítulo 01 deste trabalho sobre Consciência Histórica, que faz uma comparação entre o conteúdo curricular e o vivido no cotidiano, ao elegermos e limitarmos o uso de Rüsen (2015), que define Consciência Histórica como a soma das experiências do tempo através da interpretação do passado, compreensão do presente a apropriação do futuro. Logo as múltiplas identidades sociais do (a) educando (a) podem estar diretamente ligadas às operações temporais da Consciência Histórica: “Assim, o conhecimento do local de pertença oportuniza a consolidação da identidade social, e isso, por sua vez, pode possibilitar a capacidade de atuação dos sujeitos” (Melo, 2015, p. 41).

O (a) educando (a) não precisa mais buscar tão longe o entendimento de seu passado e a ideia de pertencimento, pois encontra facilmente dobrando a esquina, descendo a rua, nas rodas de conversas nas praças, na ida ao supermercado ou no olhar atento a arte nas paredes.

A história local situa-se, assim, como possibilidade de questionamento sobre a forma como os homens têm se organizado ao longo do tempo para produzir as condições sociais e materiais de existência, bem como de sua organização social e participação política, levando-o à ação no meio em que vive, e, dessa forma, inserindo-o na conjuntura da história total (Melo, 2015, p. 59).

Essa possibilidade do uso da História Regional e Local para o entendimento da História Geral permite não cair no equívoco de que o cotidiano que o (a) educando (a) estuda na proposta curricular escolar de História se construiu do mesmo modo que o vivido por seu local, nas vivências cotidianas e diárias.

Aproveitando o ensejo para esclarecer que não se trata de uma defesa cega do estudo da História Local no currículo, em prejuízo da História Geral, mas sim de tentar

refletir sobre a necessidade da História Local, para a formação da História Geral. Sobre isso vejamos o que nos diz Vilma Melo:

Não se trata, portanto, de escolher como mais ou menos verdadeira a história por sua abordagem. Não se trata de escolher, por exemplo, entre a história da nação, do estado, como macro e a do indivíduo, do local, como micro, é precisamente o conjunto desses níveis em articulação que podem possibilitar a construção história (Melo, 2015, p. 55).

Uma relação de interdependência entre as duas sem jamais pô-las em antagonismos ou confrontação, mas usar os dois recursos e fontes como objetos para a formação da Consciência Histórica do sujeito social. Utilizando dessa articulação como meio para alcançar os propósitos necessários, entendendo que o contexto local é apenas um fragmento do contexto geral, e que o geral sem a base das realidades locais cai ambos na abstração.

Uma vez que “[...] os estudos regionais deveriam levar à compreensão dos laços identitários nacionais” (Fernandes, 2009, p. 41), ou seja, devemos abordar nosso tema local, buscando a conexão com o nacional e o geral, não que seja imprescindível, mas para que assim o sujeito possa compreender o conhecimento histórico, e desenvolver sua Consciência Histórica enquanto pertencente a uma região de um todo.

Quem vem nos reforçar essa ideia de conexão do local e o nacional é Aryana Costa, ao afirmar que a história local não dá conta de tudo e se apegar apenas a ela pode levar ao desconhecimento e intolerância. Por esse motivo, a História Local deve ser explorada em sintonia com a História Geral, para que assim o (a) educando (a) possa perceber onde elas se cruzam e se distanciam. Nesse ponto temos também a seguinte contribuição de Vilma Melo:

Deve ficar claro que não se está afirmando, por exemplo, que a história nacional deva ser simplesmente o somatório das histórias locais ou regionais que ocorreram e ocorrem em espaços e tempos delimitados e isolados, mas que os elementos de construção dessas histórias podem contribuir no entendimento das especificidades e, em muitos casos, apresentarem elementos históricos que, de outra forma, não seriam contemplados, por isso são, em si, imprescindíveis para a compreensão do nacional (Melo, 2015, p. 34).

As histórias nacionais, antes de serem tomadas como nacionais, deram-se de alguma forma em um tempo e espaço local, assim o texto de Helder Macedo (2017) nos alerta sobre como a História deve propiciar ao (à) educando (a) a articulação entre suas experiências cotidianas a nível local e regional com as experiências estudadas a nível

nacional e universal. E é exatamente a possibilidade dessa articulação que permite a construção da história. Para se ter sentido se faz imprescindível essa articulação do local com o geral.

O uso e estudo da História Local é algo muito recente que ainda traz diversos questionamentos sobre seu uso teórico-metodológico, ao tempo que se mostra um vasto campo teórico de exploração e reflexão, desafiando os historiadores a mergulharem nesse campo, já que sua abordagem proporciona inúmeros benefícios.

Enquanto estratégia metodológica para a pesquisa e o ensino, a História Local pode garantir a produção do conhecimento histórico a partir de atitudes investigativas da realidade cotidiana nas análises econômicas, políticas, sociais e culturais de forma mais próxima e clara, promovendo articulações entre o conhecimento local e o geral, sendo possibilitada, assim, a percepção das evidências históricas de permanências e rupturas, de conflitos, de continuidades e mudanças.

A História Local proporciona, ainda, um caminho para a construção de uma história que apresente heterogeneidades e pluralidades, fugindo do silêncio em que, seguidamente, estavam imersos variados sujeitos históricos (Melo, 2015, p. 64). Ultrapassando os limites do isolamento da História Local, a contextualizando dentro da História Geral cria um movimento processual de entendimento da experiência individual e coletiva, ganhando uma significação até então ignorada, passa a fazer parte as práticas e valores vividos pelo sujeito, suas experiências coletivas e cotidianas, e sua memória social.

Destarte, o ensino de história local ganha significado e importância no Ensino Fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir e de prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima (Melo, 2015, p. 110).

A inserção da História Local desde o Ensino Fundamental possibilita ao (à) educando (a) a abordagem dos fatos presentes, a possibilidade de resgatar seu passado, da convivência com seus antepassados, através de inúmeras fontes e abordagens disponíveis em seu meio, alargando as possibilidades do conhecimento político, econômico, social e cultural de sua comunidade. Edna Soares (2023), em seu estudo dissertativo no PROFHISTÓRIA, nos alerta para a significância do conhecimento apropriado pelo (a) educando (a) de forma comparativa ao meio no qual está inserido (a):

O ensino de história local desempenha um papel fundamental na configuração da identidade do ser humano, ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo em que está inserido, o convívio, as suas afetividades e suas atitudes de compromisso de classes, sua participação nos grupos sociais, o envolvimento em atividades culturais, na construção de valores e nos ensinamentos passados para as gerações futuras (Soares, 2023, p. 36-37).

O (a) educando (a) aprenderá conceitos históricos a partir da comparação histórica entre os eventos nacionais e os ocorridos dentro do seu município, para isso buscará a ajuda da memória individual e coletiva. Por meio da percepção das atividades culturais que constituem sua comunidade ele (a) passará a se sentir parte da construção histórica ali estabelecida, se reconhecendo, se identificando.

Então, o (a) educando (a) constitui a sua identidade através da experiência social, ou seja, a partir do convívio em sociedade e com o outro. Ao buscar compreender algum conceito histórico a partir das experiências locais, ele (a) ativa a memória, e faz conexão com o meio. É importante alertar que em uma comunidade de indivíduos nós não podemos apontar apenas UMA identidade, mas uma gama de variedades de identidade.

As operações temporais presentes na Consciência Histórica nos permitem perceber que a interpretação do passado à luz das necessidades presentes constrói nossas múltiplas identidades futuras porque através dos problemas cotidianos lançados às bases das ferramentas históricas, o filho do pescador barrense consegue lançar um olhar de autorreconhecimento como parte da construção histórica do seu município, que o seu pai é figura ilustre no passado e presente histórico, que sua mãe, lavadeira de roupa, é parte da construção do que hoje se chama Barras, e através desse olhar, ele percebe que suas múltiplas identidades: negro, pescador, estudante, nordestino, umbandista, brasileiro.... não devem ficar limitadas no gentílico barrense, mas que juntos formam o que ele é e como pode agir. Vejamos o que Gidalte relata em sua dissertação:

A partir das discussões supracitadas, acreditamos que as identidades são múltiplas, variáveis, complexas, dominantes e dominadas, mesmo quando falamos de uma abordagem histórica local. Mesmo sendo “casimirense”, pelo fato de nascer, residir e identificar-se com o município de Casimiro de Abreu, a afirmativa gentílica não compreende um conceito fechado, localizado e centrado. Por isso, os questionamentos sobre as identidades essencializadas são extremamente importantes, pois acreditamos que estes, não permitem que a construção das discussões, das pesquisas em história local e dos estudos recentes sobre o município em questão, caia no erro de assumir a existência de ideal identitário casimirense (Gidalte, 2018, p. 25).

Assim, é importante que o (a) educando (a) barrense tenha o sentimento de pertencimento à comunidade e a determinados papéis sociais, para que haja não apenas a ligação social, mas a ligação de afetividade, pois isso contribui para a sua formação enquanto sujeito social, sempre levando em consideração que as identidades são múltiplas, pois múltiplas são as manifestações culturais, os locais de fala dos sujeitos, as visões históricas. Tarefa importante nesse processo tem o docente, pois:

Quando o professor de história apenas repassar o roteiro linear de ensino dos fatos históricos, o estudante não estabelece relações com seu cotidiano, o que propicia um indivíduo opaco aos problemas de seu bairro e de sua cidade (Neto; Nascimento, 2017, p. 109).

Os debates em torno da História Local fazem do (a) educando (a) não apenas um telespectador (a) de sua realidade, mas um sujeito transformador do processo histórico.

Ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e superar a mera transmissão, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise (Melo, 2015, p. 110).

O docente é peça-chave nesse processo pois ao final do semestre ou ano letivo ele pode perceber que pela metodologia adotada em sala de aula, o (a) educando (a) foi capaz de desenvolver competências e habilidades que o (a) levarão a ser pioneiro (a) em mudanças sociais significativas na sua comunidade.

Por isso busquemos levar aos (à) nossos (as) educandos (as) o incentivo para que comecem a entender a administração da sua cidade, a vida cultural e social de todos que vivem ali ao seu redor, vamos incentivá-los (a) a dimensionar sua real participação no que acontece ao seu meio, sendo protagonistas da transformação dos rumos de sua nação.

O entendimento da vida cotidiana em sua comunidade com a passagem do tempo fortalece a construção da memória, possibilitando a construção das identidades de pertencimento. O que me faz barrense? Como eu consigo me identificar como membro da sociedade de Barras?

Talvez aquele jovem crescido nas ruas do centro da cidade, no entorno da igreja de nossa senhora da conceição, ao lado das principais praças se reconheça barrense por características diferentes daquele nascido no entorno periférico, onde a sua sociabilidade ocorre nas brincadeiras coletivas na rua, sua escola é nas extremidades periféricas, suas mães vão até o rio para lavar roupas, acompanhada dos filhos que brincam enquanto ela

lava. Quanto às sociabilidades dos crescidos no centro da cidade, são os tradicionais cafés e conversa nas calçadas das residências, onde se discutem o futuro político do município, as voltas pelas praças ao som da tradicional banda lira barrense, as escolas frequentadas são as destacadas escolas do centro urbano do município.

Cada um do seu campo de visão e vivências estabelece padrões diferentes de identidade, de sentimento de pertencimento e isso é inteiramente normal, afinal vamos nos moldando a partir das relações sociais que estabelecemos, dos espaços que ocupamos, das práticas culturais que estão no nosso entorno.

Para que o (a) educando (a) compreenda a existências das variadas identidades e aprenda a respeitar, imprescindível que ele (a) tenha como ponto de partida a noção da sua própria identidade. A História Local se faz aliada importante nesse processo, afinal saber compreender as diferentes construções identitárias é parte da aprendizagem histórica.

O ensino de história local se mostra como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre professor/aluno/sociedade e o meio em que vivem e operam. O local é o espaço de atuação do ser humano, por isso, o ensino da história local precisa configurar também essa proposição e dar oportunidade à reflexão permanente acerca dos atos dos sujeitos históricos e dos cidadãos (Soares, 2023, p. 47).

Problematizar e buscar caminhos para um diálogo entre o Ensino de História, História Local e as concepções de identidades é possibilitar novas abordagens de aprendizagem histórica, transformando o Ensino de História em um ensino crítico, interrogativo e investigativo.

3.3 A História Local e as propostas curriculares para a educação básica

Para compreender o que as propostas curriculares preconizam para a relação entre Ensino de História e História Local, em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB)³, Lei nº 9.394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁴, Base Nacional Comum Curricular (2017)⁵, nos servimos de estudos realizados por dissertações do PROFHISTÓRIA, citados anteriormente.

Ao tempo que aproveitamos para fazermos uma ressalva acerca da ausência de normativas curriculares específicas no âmbito do município de Barras, no ano de 2020 houve mobilizações para a construção de um currículo barrense adaptado à nova normativa via BNCC, porém não chegou a ser homologado, sendo assim o município optou por usar o currículo do Piauí como normativa base de seu município. Então nos atentaremos nesse primeiro momento a ver o que nos diz essas normativas federais e estaduais acerca do Ensino de História e História Local.

Sobre o que a Constituição Federal de 1988 e LDB esclarecem sobre a educação, seu papel, e seus principais responsáveis, vejamos Antonello:

Como estabelecido em tais documentos, a família e o Estado terão a responsabilidade de criar condições para o/a estudante entender-se sujeito de uma sociedade, onde ele terá direitos e deveres, podendo dessa forma exercer sua cidadania de maneira consciente e preparado para enfrentar o mundo do trabalho. Ainda no texto da Constituição de 1988, no art. 210, na seção educação, estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” E na seção cultura no art. 215, “V - valorização da diversidade étnica e regional”. Dessa maneira fica claro no texto da constituição a seguridade do respeito aos valores regionais e, portanto, da sua necessidade enquanto conteúdo aplicável em sala de aula (Antonello, 2020, p. 40).

Roberta Antonello destaca pontos válidos para a discussão acerca da relação entre a História Local, LDB e a Constituição Federal, pois aponta para os trechos que asseguram a necessidade do estudo e respeito aos conhecimentos locais, ao afirmar que é responsabilidade do Estado e da família a educação que seja capaz de tornar os educandos sujeitos da sociedade que exercem sua cidadania de maneira consciente através do reconhecimento e da valorização dos valores culturais regionais e nacionais.

3 A LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96. A LDB também é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei, composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior.

4 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criado em 1997 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, para o primeiro e segundo ciclos da escola e, em 1998, para o terceiro e quartos ciclos.

5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos (as) os (as) educandos (as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Outra normativa que veio para contribuir nas discussões acerca da necessidade da valorização do estudo do local dentro do ambiente escolar, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, resultante de inúmeras discussões que surgiram a partir da LDB (9.394/96) no que se refere a necessidade de critérios para orientações dos currículos educacionais nacionais, atendendo aos docentes como um suporte no processo de ensino e aprendizagem ao propor conteúdos, métodos e processos de ensino que ajudem no cotidiano escolar.

Dessa forma, as orientações para o ensino de História a partir dos ciclos iniciais ancoram-se no eixo de que o aluno necessita estar situado no momento histórico no qual está vivendo, no tempo presente de suas relações sociais, desenvolvendo uma percepção histórica através das análises mais próximas de sua realidade (Gidarte, 2018, p. 32).

Assim então, os PCN's apontam para a importância de selecionar conteúdos que possibilitem ao aluno a compreensão do seu meio, a problemática local, estimulando a assimilação de conceitos e aprendizagens históricas que sejam capazes de proporcionar a expansão do processo de identificação regional e nacional.

Os PCN's constituem instrumentos basilares para a inserção de conteúdo dentro do currículo que contemplem a História Local e do cotidiano ao propor novas abordagens que levam em consideração as novas dinâmicas atuais, as orientações dadas pelos parâmetros para o 1º e 2º ciclo seguem sua dinâmica de estímulo ao estudo local para o 3º e 4º ciclo também.

As orientações dos PCN's para o ensino de História prosseguem para o segundo ciclo. Nesse sentido, o objetivo da disciplina concentra-se em ampliar os conhecimentos históricos por parte do aluno, já familiarizado com determinados conceitos e perspectivas socioculturais, buscando assegurar a sistematização dos conteúdos propostos. As diretrizes amparam-se na concepção de que nas séries iniciais do ensino fundamental é necessário que o aluno encontre sólidas experiências próximas à sua realidade e compreenda conceitos-chaves no processo do ensino-aprendizagem de História, para que possa, em um movimento crescente, gradual e progressivo, ter acesso não somente à novos conceitos, e sim, ampliar as discussões na relação local – nacional – global, propondo um alargamento das discussões históricas com outras localidades (Gidarte, 2018, p. 34).

Dessa forma, os eixos temáticos dos parâmetros para as séries finais do Ensino Fundamental têm exatamente o ponto de partida de conceitos adquiridos em ciclos iniciais que aproximem os conhecimentos educacionais do vivido no cotidiano pelo (a) educando

(a) e que possibilitem discussões em que os (as) educandos (as) sejam protagonistas capazes de relacionar conceitos históricos locais à nacionais e globais.

Destarte, entendemos que os PCN's podem ser vistos como um material de apoio para as escolas e secretarias de educação que estimulam o respeito a diversidade e as peculiaridades existentes nas diversas regiões presentes em nosso país, moldando um currículo que seja flexível e capaz de atender as especificidades locais. É obvio que, ao estimular o estudo local, não haverá delimitação, uma vez que a valorização das experiências regionais serve para fazer a conexão com o nacional e global.

Acerca da relação entre a BNCC e a História Local; a BNCC para o Ensino Fundamental foi aprovada em 22 de dezembro de 2017, pela Lei nº 13.415 (logo depois, foi aprovada a BNCC do Ensino Médio, Parecer CNE/ CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018). O texto base foi construído a partir de participações de setores intelectuais, mas sem uma discussão minuciosa e detalhada, e todo o processo de construção e aprovação foi realizado de forma muito rápida e ágil, havia um interesse singular do governo federal nessa aprovação.

A BNCC prevê uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos (as) educandos (as), apontando para a importância de uma educação que contemple os campos de experiências e aprendizados que compõem um ser em sociedade, estimulando o desenvolvimento em várias áreas, para além das educacionais, como as emotivas, sociais, afetivas, éticas, intelectuais e físicas. Para a educação básica está prevista dez competências a serem atingidas e para o Ensino de História sete competências.

Muitas discussões têm sido levantadas acerca do prejuízo que a disciplina de História terá a partir da BNCC aliada a reforma do novo Ensino Médio, que tem como primeiro objetivo incentivar o (a) educando (a) a optar por uma profissão que pretende alcançar a partir do Exame Nacional do Ensino Médio, focando assim apenas nas áreas do conhecimento que contemple seu objetivo, secundarizando as demais áreas. Além de que o currículo do novo Ensino Médio, ao focar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), gera impactos negativos no Ensino de História no que diz respeito ao estudo da História Regional, uma vez que retira da grade curricular o estudo da História do Piauí por não estar prevista no Exame Nacional do Ensino Médio, dentre os estudos que analisam esses impactos podemos ver o que Eldan Reis (2022) nos aponta:

Outro grande obstáculo ao estudo da história regional é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assunto que será tema dos próximos capítulos. Essa avaliação de caráter nacional aplicada anualmente com a função de selecionar os alunos para o ingresso no ensino superior, não aborda em suas questões a história regional dos estados, se limitando a “história nacional” e geral (Reis, 2022, p. 30).

Esse estreitamento curricular na formação do jovem cidadão brasileiro o guia apenas para uma identidade de mão de obra trabalhadora acrítica, lhe “roubando” a oportunidade de reconhecer em si a identidade transformadora, pois lhe tira a oportunidade de sonhar, mostrando que somente lhes é permitido trabalhar.

Dessa forma, através do processo de aprovação da BNCC e da reforma do ensino médio no Brasil, vemos crescer novamente a tendência da preparação do jovem para o mercado de trabalho, voltando novamente às antigas concepções de uma educação fruto da Revolução Industrial. Tais discussões contribuem para o questionamento quanto aos espaços que a história local terá nos atuais currículos e o seu papel dentro do crescente processo de globalização (Gidalte, 2018, p. 37).

Dedicar-se apenas a uma educação voltada para o mercado de trabalho é silenciar a necessidade do incentivo a consciência social que nossos (as) educandos (as) precisam ter e que a escola deve contribuir para esse processo. Ao que diz respeito ao que a BNCC preconiza como competências e habilidades dentro do campo da disciplina História, ela aponta a importância de o conhecimento histórico ser uma ferramenta a serviço da relação entre experiências humanas e a sociedade em que se vive.

Apontados os processos importantes para a compreensão da História, o documento menciona que um dos objetivos primordiais da História é estimular a autonomia do pensamento e compreender que os indivíduos da sociedade agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem (Soares, 2023, p. 51).

Em sua pesquisa, Edna Soares pontua o fato de a BNCC em seu texto tratar sobre a necessidade da contextualização do saber como forma de estímulo à compreensão dos sentidos e significados dos acontecimentos em determinadas épocas como fonte de conhecimento dos costumes e valores pertencentes ao período estudado, e nesse ponto podemos apontar o estudo da História Local como ponte necessária ao (à) educando (a) capaz de ligar conceitos históricos, contextos vividos, experiências adquiridas nas vivências aos fatos da História Nacional e Global.

É notório a necessidade de que todos os documentos norteadores da educação não apenas sinalizem a necessidade da compreensão do meio como pontapé inicial para as

aprendizagens históricas, mas reconheçam e incorporem nos currículos a História Local como contribuição para o estímulo ao pensamento crítico, à formação identitária, ao respeito a constituição do Outro, e à capacidade de ver a disciplina História não como algo distante de sua realidade, mas como campo de conceitos mesclado e presente em suas vivências cotidianas.

Embarcando nessas necessidades não apenas de sinalização, mas, principalmente, de incorporação buscamos estratégias que ajudem no processo de fazer acontecer no chão da escola, usando os recursos que dispomos, enquanto ainda não conquistamos o que queremos. Surge então o recurso da Aula–Oficina como prática possível de aproximação entre o estudado e o vivido, e que apresentaremos de forma detalhada no próximo capítulo.

4 CAPÍTULO III – AULA–OFICINA: METODOLOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

4.1 Modelo Aula–Oficina

Em minhas linhas anteriores escrevemos sobre a necessidade da aproximação entre o vivido pelo (a) educando (a) e o estudado no currículo escolar, inclusive em alguns momentos apontando o desafio do docente de História em contemplar essa aproximação no currículo de sala de aula.

Aqui teremos a oportunidade de não nos determos a ser meros teóricos falando da prática, como se estivéssemos distantes a discutir temas obsoletos, mas seremos incentivadores do progresso da prática pedagógica no Ensino de História, trazendo discussões que sejam de fato pontos de partida balizadores para um novo pensar e fazer no Ensino de História.

Obviamente sem a intenção de sermos “uma bíblia a ser seguida” ou medida única a ser usada, mas sim um suporte passível de mudanças e adaptações, flexível aos interesses das inúmeras condições vividas por docentes de História nos vários longínquos lugares do mundo.

Pela própria experiência vivida e por estudos lidos concluímos que, por vezes, a carga teórica de leituras de textos na disciplina de História e análise de conteúdos extensos e de difícil comparação com elementos pertencentes ao meio inserido faz com o (a) educando (a) perceba na História uma disciplina de carga pesada e compreensão extensa e, por vezes, difíceis, vendo nela apenas a necessidade de conseguir extrair do conteúdo daquele mês apenas o necessário para obter aprovação.

Mas que mudanças protagonizar para que essa visão em torno da disciplina História mude? Ao repetir essa pergunta em voz alta, percebi que a resposta estava na própria pergunta: “PROTAGONIZAR”, isso mesmo, protagonismo. No entanto, estamos falando do protagonizar real, no verdadeiro sentido e prática, sem farsas ou ilusões, como tem sido vendido na educação, onde o protagonizar se resume ao limitar e aparentar.

Protagonizar no amplo sentido do termo, possibilitar ao (a) educando (a), a motivação, o interesse e os meios para que ele (a) realize suas próprias pesquisas e seja capaz de construir seu próprio conhecimento, reconhecer e definir suas identidades. Se reconhecer como sujeitos histórico e, a partir das bases lançadas pelo mediador, que no

caso é o docente, reconhecer a influência da cultura local na construção do seu ser, perceber possibilidades de adaptações e modificações da sua realidade.

Afinal, nossas escolhas da forma como nos vestimos, o que comemos, a religião que adotamos são frutos das camadas históricas que condicionam nossas práticas e estruturas mentais. Então precisamos aguçar no (a) educando (a) o interesse em compreender essas camadas, refletindo as escolhas e práticas que fazem parte do que eles são e como se reconhecem.

É necessário reconhecer que a aprendizagem histórica não acontece apenas dentro das paredes da sala de aula, mas os (as) educandos (as) encontram História em casa, na via pública, na praça, dobrando a esquina, se olhando no espelho. E as aulas de História dentro do espaço escolar devem, a partir das experiências dos (as) educandos (as), das ideias e da forma como se veem e fazem suas escolhas, abrir caminhos e apresentar formas de uso das ferramentas que a História dispõe para a construção das narrativas históricas.

Mostrar o aprender em História como uma aventura deliciosa e instigadora de conhecimentos, como uma viagem empolgante e que sempre deixa o gostinho de quero mais, substituir as horas enfadonhas e entediantes sentados em cadeiras enfileiradas e ouvindo o detentor do conhecimento falar por horas viciantes de pesquisa, levantamento, análise, construção e reconstrução. Foi pensando assim que optamos por aprofundar estudos acerca da prática Aula–Oficina dentro da prática pedagógica.

A concepção de Oficina Pedagógica adotada fundamenta-se no trabalho coletivo e na troca de experiências entre professores e alunos e destes entre si, marcadas pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecimento e a ousadia de reelaboração, entendida como construção/ desconstrução/ reconstrução do saber (Ribeiro; Ferreira, 2001, p. 8).

O uso de oficinas dentro da sala de aula seria, então, a aproximação entre a escola e a realidade vivida pelos (as) educandos (as), criar formas para que ele (a) explore o meio em que vive e aprofunde os conhecimentos que já possui, partindo do que já consegue entender para o que precisa compreender.

Então, o (a) educando (a) é visto (a) nessa prática como o sujeito da aprendizagem, como participante ativo do ensino, pois através das práticas da oficina ele poderá fabricar seu próprio conhecimento, estando o docente ali apenas para orientá-lo (a) no trato com as fontes e no desenvolvimento de suas narrativas.

A combinação de resultados [apresentados em nossa pesquisa] sugere que uma estratégia de ensino e aprendizagem potencialmente positiva para conseguir atenção e engajamento dos estudantes passa por construir conhecimentos novos, no sentido de articular a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Assim pode-se promover, pelo menos em parte, a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória e dos documentos. [...] A pesquisa mostrou, em suma, que tal interesse permanece até o final da Educação Básica, e aproveitá-lo parece uma das chaves para um ensino e uma aprendizagem mais significativos (Cerri, 2018, p. 290-291).

O modelo de Aula–Oficina que optamos por usar como ponto de partida de metodologia a ser usada em sequências didáticas do currículo de História no Ensino Fundamental possibilita a interação entre os (as) educandos (as) e a realidade social e a consequente integração entre o conteúdo estudado e seu cotidiano. Seria a articulação entre a teoria e a prática, como recurso imprescindível na aprendizagem histórica e a aquisição da competência de construção de narrativas históricas.

Além de ser um recurso de estímulo do trabalho em grupo, da aprendizagem da convivência em grupo com os pares semelhantes e diferentes, ao tempo em que acolhe a semelhanças e aprende a respeitar as diferenças, construindo caminhos de socialização, da necessidade de pensar em grupo, nas necessidades do coletivo, traçar caminhos seguros que levem a atingir os objetivos do grupo e em grupo.

E assim vai percebendo que o aprender e o fazer histórico é muito mais que cumprimento de grades curriculares, e decorar conceitos históricos, é orientação segura para a vida em sociedade e a construção identitária individual com vistas sempre voltada para as mudanças e alteração positiva da sua realidade e de seu futuro.

O (a) educando (a) se sentirá mais motivado (a) quando perceber que o conteúdo tem aplicação prática, que o docente confia em seus conhecimentos prévios, na sua capacidade de pesquisa e busca por conhecimentos, que o docente valoriza suas experiências, suas narrativas cotidianas, que o que ele (a) possui de conhecimento é importante ponto de partida para a aquisição de ferramentas historiográficas que serão capazes de moldar suas estruturas mentais que possibilitarão a construção de narrativas históricas. Que o docente será seu aliado e parceiro na busca vivaz pelo conhecimento.

Contudo, isso só será possível através de uma sala de aula que seja um espaço motivador, e não falo de estruturas materiais ou espaços com conforto, que também são importantes, mas falo de espaço propiciador de reflexões, de troca de experiências de possibilitador de criação. Onde o educando é reconhecido e compreendido em seus desejos, experiências, vivências e preocupações, onde sua fala é valorizada e não

silenciada, onde ele não é visto como uma folha em branco a ser escrita, mas como uma linda pedra a ser lapidada.

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica... Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas... Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão, construção do conhecimento de forma ativa e reflexiva (Paviani, 2010, p. 78).

Então seria o oposto do que por vezes usamos no chão da escola, que é aula em que o docente é o centro do conhecimento, ao contrário, o docente se baseia no conhecimento prévio do (a) educando (a) e, a partir disso, coordena a oficina, oportunizando a análise e reflexão das fontes, auxiliando o educando a ser protagonista das etapas da construção da aprendizagem.

Construir conhecimentos a partir do vivido e produzir coletivamente são alguns dos inúmeros benefícios trazidos pela prática da Aula–Oficina, para reforçar essas características, recorreremos as palavras de Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Maria Saloni de Ferreira:

Mais precisamente, a metodologia vivenciada nas Oficinas Pedagógicas propicia o sucesso escolar pelas condições que lhes são peculiares:

- Utilizar o saber anteriormente adquirido, perceber, pelas novas ações, o efeito de sua atuação anterior e de suas dificuldades, podendo verificar se esta forma de ação permite resolver problemas e elaborar novos procedimentos de compreensão e de ação;
- Interação social. A dinâmica da interação social que se processa favorece tanto a ação quanto a troca, evidenciando-se, então, o significado das tarefas e o interesse na sua execução. As interações que efetivam permitem a apropriação durável do saber e dos procedimentos, tornando o aluno, na mediação com o outro (professor e colegas), agente de sua própria aprendizagem;
- Trabalho cooperativo. A realização da Oficina Pedagógica pressupõe o trabalho cooperativo na medida que o seu contexto ultrapassa as possibilidades de um indivíduo isolado, no sentido que propõe um leque de situações de aprendizagem nas quais, colaborando para um trabalho comum, cada um dispõe de um espaço/tempo onde tenha o direito de escolher, de decidir, de inovar e assumir responsabilidades em função do coletivo (Ribeiro; Ferreira, 2001, p. 13-14).

Segundo as autoras, o sucesso do uso da metodologia de oficina pedagógica se deve a possibilidades do uso não apenas da experiência, da interação social e do trabalho coletivo, mas também da possibilidade do respeito às peculiaridades, às capacidades e ao nível de aprendizado de cada um, respeitando o ritmo de todos.

Compreender como a Aula–Oficina permite ao (à) educando (a) o autorreconhecimento como sujeito histórico, como ser capaz de produzir conhecimento e

história, nos levou a buscar conhecer como se faz uma Aula–Oficina, uma vez que a oficina, como qualquer ação pedagógica, requer minucioso planejamento prévio, a fim de que sua execução seja flexível e passível de modificações de acordo com as situações problemas que vão surgindo no decorrer de sua aplicação. Para isso usamos palavras e conceitos de Isabel Barca:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (Barca, 2004, p. 47).

Como Barca nos orienta, a melhor forma de iniciar uma Aula–Oficina, é fazendo seu planejamento prévio a fim de evitar os imprevistos que podem comprometer o bom desempenho da metodologia. Após isso, a coleta inicial dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) acerca do tema a ser abordado e pesquisado. Uma vez que, em muitos casos, o problema do presente é o estímulo necessário para a busca do entendimento do passado.

Essa prática de recolhimento dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) se torna um momento motivador e estimulador, pois centra-se o processo de aprendizagem no (a) educando (a), é também uma oportunidade de valorizar suas diferenças socioculturais e psicológicas, além de ser um momento de reflexão e troca de experiências. Momento em que percebemos mais um motivo do sucesso dessa metodologia pois, “[...] ao desenvolver a capacidade de reflexão, ao aprender a fazer perguntas se terá aprendido a aprender, o que significa passar a ter condições de apropriar-se do saber” (Vieira; Volquind, 1996, p. 20).

A partir da coleta das ideias prévias dos (as) educandos (as), da análise do que se encaixa dentro do contexto do tema a ser discutido, haverá a inserção dos conceitos históricos que precisam ser compreendidos. Para isso, o docente usará o percurso da relação entre os conceitos históricos e os conceitos de senso comum que o (a) educando (a) possui, fruto do contexto cultural em que está inserido (a) e das mídias que o (a) circulam. Assim, a explicação do passado se dará à luz da sua própria experiência, tema abordado e discutido em páginas anteriores, que seria a chamada Consciência Histórica.

“[a] compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134).

Em algumas linhas do primeiro capítulo desse trabalho apontamos como condição imprescindível para que a disciplina História possa cumprir com sua função de desenvolvimento da chamada Consciência Histórica é buscar trazer para o campo de discussão escolar a experiência do educando (a) e suas vivências, sendo ela competência imprescindível para desenvolvimento de narrativas históricas, pois a Consciência História oportuniza a orientação temporal e o uso de suas ideias prévias, seria o ponto de partida para a escolha das fontes, materiais e problematizações. Sendo possível até mesmo a apresentação de mais de uma narrativa histórica acerca do mesmo contexto aprendido, para que ele possa, a partir de suas reflexões e orientado (a) pelo docente, perceber os diferentes pontos de vista e perspectivas envolvidos em um mesmo episódio ou personagem histórico, percebendo as diferenças e semelhanças.

Nas etapas seguintes da aplicação da Aula–Oficina veremos o (a) educando (a) ser protagonista do conhecimento histórico, pois ele (a) irá, a partir da discussão em sala com o levantamento das ideias prévias de todos, definir as situações-problema que motivará a pesquisa e análise futura, planejar as ações a partir dos objetivos que deseja alcançar com as situações-problema, tomar decisões de forma coletiva, construir os recursos necessários à pesquisa e pôr fim a sistematização dos conhecimentos produzidos a partir da busca e pesquisa coletiva.

4.2 Que Barras queremos ver?

Em linhas anteriores descrevemos a metodologia Aula–Oficina em seus conceitos, importâncias e formas de aplicação. Sabemos que para a sua realização precisamos escolher que temas e conceitos queremos trabalhar em sala de aula, a partir de que problematizações e abordagens e com qual intuito e objetivos, fazer um levantamento de temas a serem escolhidos e, por mais que pareça, não é tarefa fácil.

Afinal, o intuito é usar a História Local, por meio de Aulas–Oficinas, e aproximar o (a) educando (a) do Ensino de História, ajudar através dos conceitos históricos significar suas vivências cotidianas, buscando entendimento e reflexão de sua realidade a fim de contribuir para mudanças necessárias e estratégicas que se façam no futuro. Logo, para

atingir tal objetivo, precisa-se criar estratégias que possibilitem as vivências sociais a se tornarem parte dos conhecimentos curriculares apresentados dentro da escola.

É então que a palavra currículo nos convida a uma reflexão: que tipo de currículo valorizamos dentro da escola, que currículos perpetuamos em nossa forma de ensinar, afinal decidir qual temática abordar da História Local através da Aula–Oficina é escolher que tipo de currículo nós iremos valorizar.

Pois muito se dialogou aqui sobre a importância da História Local, ou seja, a importância da vivência e experiência do local onde o indivíduo está inserido para seu entendimento dos processos históricos e seu estímulo para as habilidades do uso das ferramentas históricas na construção de suas narrativas históricas, sendo assim as escolhas das temáticas a serem abordadas têm grande importância da definição do olhar de quais sujeitos e identidades barrenses queremos valorizar.

Assim entendemos ser importante dialogarmos com o estudioso Miguel Arroyo em sua obra “Currículo, território em disputa”, quando ele nos afirma ser o currículo um território em que acontece disputas de reconhecimento e apresentação de vários movimentos sociais (feministas, negro, indígena, quilombola, do campo, LGBTQIAPN+, entre outros) que buscam reconfigurar as identidades e a formação do currículo da educação básica, que por muito tempo tem ignorado esses movimentos, e a necessidade da relação entre escola e sociedade.

É fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicação e de sentidos a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural (Arroyo, 2013, p. 16).

O currículo na prática, como citado acima por Arroyo, é aquele em que o docente com sua consciência profissional e responsabilidade ética tem incorporado e trazido questões sociais (antes silenciadas) para as salas de aula através de projetos, oficinas e atividades inúmeras. Planejar as temáticas a serem abordadas nas Aulas–Oficinas de História requer cuidadosa análise do que está no currículo oficial e do que queremos abordar no currículo na prática, para isso precisamos levar em consideração que existe uma infinidade de diversidade identitária dentro da História Local de Barras.

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é

uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

Currículos desprovidos de experiências sociais geram lacunas nos conhecimentos e os tornam pobres em significados sociais, pois a produção do conhecimento acontece dentro da dinâmica de relações sociais, de necessidades de progresso coletivo. Precisamos trazer as tantas vidas lá fora, as tensas relações sociais para o chão da sala de aula, afinal quem está pisando nele também faz parte das vidas lá fora.

Destacamos como alguns coletivos docentes em tempos e atividades paralelas aos currículos passaram a pesquisar com os educandos sobre essas experiências sociais vividas ou sofridas por eles e seus coletivos, sobre suas lutas por transporte, água, posto médico, terra, teto, esporte, vida, e elaboram projetos que as reconhecem como objeto do conhecimento devido. Projetos ainda paralelos até a margem dos desenhos curriculares oficiais, mas que têm o grande mérito de elevar as vivências sociais e seus significados à condição de conhecimento a que os educandos têm direito (Arroyo, 2013, p. 126).

Baseado nessas afirmativas de Miguel Arroyo, acerca da necessidade de problematizar os problemas vividos pelas comunidades os tornando objeto de conhecimento e estímulo para o entendimento acerca do que seria Consciência Histórica foi a motivação para o estudo da problemática acerca da história barrense e o que configura a existência das suas várias identidades, que descreveremos a seguir.

Barras tem sua origem ligada à formação religiosa e às grandes propriedades rurais, como mencionamos em capítulo anterior sobre a formação de nosso município. Por conta desse fator percebemos que o desenvolvimento social de nosso município, em sua fundação, tem como foco principal as relações de grandes mandatários proprietários de extensas terras que exercem grande poder econômico e político no município, a grande maioria dos habitantes, pessoas comuns que por falta de recursos e esclarecimentos se submetem aos desmandos econômicos e políticos de tais mandatários.

Foi com esse olhar sobre a origem de nosso município, sobre as origens das relações sociais estabelecidas entre os pares dentro dos limites locais que nos surge o incentivo da busca por reconhecer as identidades que hoje existem e que são frutos do que se construiu no passado. Para entender o hoje é necessário olhar para ontem a fim de que também se perceba que tipo de amanhã se que fazer.

Os primeiros colonizadores que chegaram nas Barras do Marathaoan, desde sua passagem dos primeiros missionários, foram os fazendeiros e, com eles, as missões religiosas. Alguns de passagem, outros fixando residência, iniciando as primeiras

fazendas, instalando os primeiros criatórios de gado nas terras férteis compostas, de muitos campos, chapadas e mata virgem e, principalmente, muita água (Rêgo, 2018, p. 40). Seleccionamos esse pequeno trecho da obra *Paróquia de Nossa Senhora da Conceição das Barras do Marathaoan*⁶ a fim de que possamos recapitular as condições do surgimento de nosso município entre as grandes propriedades rurais e as raízes religiosas.

As relações sociais em Barras se iniciam em torno da figura do grande proprietário rural e aqueles que não possuem propriedade, mas possuem os meios de produção, sua mão de obra. Entre aqueles que, por sua condição financeira, conseguem ter acesso à educação e alfabetização e aqueles, por sua baixa ou inexistente renda financeira, não conseguem ter acesso à educação formal ou ao processo de alfabetização.

Ao chegar à leitura até esse ponto, podemos nos questionar, mas por que voltar o olhar para tão distante no tempo da história de Barras, a fim de compreender as identidades envolvidas no processo educacional do Ensino de História na atualidade? A fim de que possamos perceber os vestígios do passado no que hoje somos.

Entender que por muito tempo a dominação econômica esteve ligada aos grandes donos de terras que, por seu poderio capital, conquistaram grande poder político, chamados dentro da História brasileira de coronéis:

De um modo geral, define-se o coronel como um indivíduo de prestígio político e, geralmente ligado à posse de terra, mas não necessariamente um homem rico. Sua figura representava a não presença efetiva do Estado brasileiro em seu território, principalmente em regiões menores e distantes dos grandes centros (Costa, 2023, p. 69).

Barras, por muito tempo, foi dominada por esses ditos coronéis, figuras de destaque e prestígio, seus filhos se tornaram grandes figuras respeitáveis: poetas, governadores, médicos e políticos, com a contribuição significativa de uma mão de obra, chamada trabalhador rural, que era explorado por sua vulnerabilidade econômica e social: não tinha terras e não era alfabetizado.

Assim, escolhemos abordar em nossa Aula–Oficina, fruto do nosso mestrado profissional e requisito imprescindível para aquisição do grau desejado, os movimentos sociais em Barras-PI como forma de juntos aos (às) educandos (as) aprender,

6 Palavra de origem Tupi–Guarani que significa rio da Pedra Grande, e nomeia um dos principais rios que margeia a cidade de Barras-Piauí.

compreender e explorar os conceitos secundários e acessórios dos movimentos sociais como formas de romper com os modelos excludentes ao tempo que luta por direitos. E assim romper com o silenciamento de identidades barrenses dentro da constituição da sua própria história, ao dar voz não apenas aos poetas e governadores, filhos dos grandes proprietários barrenses de terras, mas aos trabalhadores explorados que construíram a base da economia barrense, e a base da sua formação social e política. E, assim, contribuiremos para a mudança de percepção identitária de “Barras: Terra dos poetas e governadores” para “Barras: Terra dos trabalhadores e protagonistas na luta por direitos civis”.

Trazendo para o currículo escolar as cenas cotidianas vividas por inúmeros membros familiares de nossos (as) educandos (as) que construíram a base das relações familiares e de trabalho, falando a linguagem deles, atendendo seus anseios e dúvidas e potencializando suas capacidades de sujeitos construtores da história, formadores de opinião e guias em mudanças significativas e positivas.

O tema escolhido foi os movimentos sociais em Barras-PI: com olhar voltado para o movimento dos trabalhadores rurais, tema tão rico e amplo de conhecimentos, pois ao mesmo tempo trabalha questões como conceito de movimentos sociais, História Local, coronelismo e relações identitárias.

Para o enriquecimento do tema escolhido para a produção da intervenção pedagógica contamos com o apoio bibliográfico da obra de monografia de nosso conterrâneo historiador Nathanael Passos de Andrade, intitulada “Movimentos sociais dos trabalhadores rurais de Barras (PI): A formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)” (Andrade, 2018), que tem como principal foco de atenção as etapas constitutivas do processo de formação do sindicato de trabalhadores e trabalhadoras rurais de Barras-PI e o tipo de exploração, perseguições e violências sofridas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais barrenses antes e após a fundação da entidade representativa.

A grande concentração de terras nas mãos de poucos vai gerar movimentos sociais nos campos brasileiros, e no Piauí também se faz presente essas disputas entre elites agrárias e trabalhadores rurais, na qual essas disputas não ficaram restritas apenas a esses segmentos da sociedade envolvendo outros como o religioso e partidário. Tomando-se por base três aspectos que tem grande influência nos movimentos sociais ligados ao campo no Piauí, sendo eles: a posse da terra por grandes latifundiários, a religião como forma de controle e a política no Estado do Piauí (Andrade, 2018, p. 33).

Nathanael Andrade faz um mapeamento dos surgimentos dos movimentos sociais no Piauí, como no trecho acima, ele cita como principal causa a grande concentração fundiária. Sendo Barras fruto da instalação de ricos fazendeiros, vindos de outros estados com intenção na criação de gado, tem sua formação marcada pela grande concentração fundiária e espaço propício para a busca por direitos e dignidade do trabalhador e trabalhadora rural.

Além disso, usamos como suporte bibliográfico a obra dissertativa de Cristiana Costa da Rocha intitulada “Memória migrante: A experiência do trabalho escravo no tempo presente (Barras-Piauí)” (Rocha, 2010) que, ao discutir a migração de trabalhadores barrenses para outros estados como Pará, Mato Grosso e Goiás, nos esclarece acerca da condição dos trabalhadores rurais barrenses e a formação do movimento social e sindicalização desses trabalhadores.

Nesta região, a forma de exploração se baseou na mão-de-obra familiar em terras cedidas pelos grandes proprietários a moradores que combinavam as atividades extrativas com a agricultura de subsistência e, por vezes, com a pecuária. A amêndoa do babaçu ou o pó da folha da carnaúba foram o principal alvo de interesses dos grandes proprietários de terra da região (Rocha, 2010, p. 38).

Trabalhar essa temática com os (as) educandos (as) é reviver memórias barrenses que ficaram silenciadas, é refazer o percurso de uma identidade de reconhecimento que ficou relegada ao ocultamento, pois ao tempo em que se exaltava as grandes figuras de destaque barrense na arte e política, levava-se ao esquecimento as figuras de destaque na luta contra a exploração e por direitos dignos. De forma intencional?! Não sabemos. Porém, sabemos que falar de poetas e governadores barrenses na construção histórica do município não aquece tanto o coração como falar em sala de aula da vida cotidiana de muitos avós, avôs, até mesmo pais e mães de nossos (as) educandos (as). Utilizando suas experiências, guiando sua aprendizagem histórica e fortalecendo suas capacidades de narrativas históricas.

Nesse sentimento que nos motivamos a trabalhar a presente Aula–Oficina que em linhas à frente tentaremos descrever as etapas em que foi pensada e que metodologias foram abordadas. Sem a pretensão do esgotamento do tema ou como guia fechado, mas como suporte flexível e adaptado as condições encontradas por docentes e educandos (as) no espetacular percurso do aprendizado histórico.

4.3 O Ensino de História local através de uma perspectiva de movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadores barrenses: A Oficina pedagógica e seus desdobramentos.

Baseado em estudos citados anteriormente acerca do Ensino de História e a História Local como forma de potencializar o aprendizado histórico através da Consciência Histórica dos educandos (as) e a metodologia da Aula–Oficina como mecanismo de apoio nesse processo de trazer a experiência e vivência dos (as) educandos (as) e relacionar com os temas e conceitos a serem aprendidos, compreendidos e assimilados no aprendizado histórico que pensamos a estrutura e etapas do presente tema dentro da Oficina Pedagógica.

Podemos descrever a estrutura da seguinte forma: 1) Tema, que é o ponto de partida, o conteúdo curricular que pretendemos abordar; 2) o público-alvo que queremos alcançar, qual nível escolar se encaixar nos conceitos principais prévios são necessários para o completo entendimento e alcance dos objetivos estabelecidos na Aula–Oficina; 3) tempo estimado para que as etapas possam ocorrer de forma clara e objetiva; 4) Objetivos que pensamos e desejamos alcançar são as motivações das escolhas metodológicas nas etapas seguintes; 5) Estratégias Metodológicas, as etapas que percorreremos a fim de alcançar os objetivos definidos, e que poderão se subdividir em escuta dos (as) educandos (as), orientação da pesquisa, análise das fontes e desenvolvimento das narrativas, como apontado nos materiais de apoio da construção de uma Aula–Oficina; 6) Avaliação, que seria o processo de mensurar os resultados a que pretendemos chegar, os pontos que precisamos rever e os caminhos que precisam ser refeitos; e por último e não menos importante, 7) Referências bibliográficas, nosso suporte de apoio no pensar e construir da Aula–Oficina.

A escolha do tema tem a intenção de contribuir na desconstrução de estereótipos dentro da sociedade barrense, na aproximação entre o vivido e o que precisa ser aprendido dentro do currículo esperado no Ensino de História e com a finalidade de também contemplar as competências gerais definidas na BNCC (2018) para a Educação Básica, com foco neste caso nas competências 01, 06 e 07:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Uma vez que a competências citadas são as que mais se assemelham aos conceitos valorizados dentro do tema a ser estudado, pois buscam valorizar a trajetória histórica da sua comunidade a fim de compreender e explicar a realidade vivida e, a partir desse entendimento, colaborar na construção de uma sociedade justa ao tempo que desenvolve a consciência crítica e a valorização da diversidade cultural da comunidade.

Com relação ao público-alvo optamos pelo 9º ano do Ensino Fundamental, não apenas pela bagagem de conceitos históricos que trazem postulados em decorrência do percurso pelas séries anteriores, mas, principalmente, pelas habilidades específicas pautadas na BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental, dentre elas, as que destacamos:

TABELA 01: Quadro explicativo dos Códigos e Habilidades da BNCC para a disciplina de História no 9º ano do Ensino Fundamental

CÓDIGOS	HABILIDADES
(EF09HI01)	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil;
(EF09HI02)	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954;
(EF09HI06)	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade);
(EF09HI09)	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais;
(EF09HI16)	Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação;
(EF09HI24)	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos;

(EF09HI25)	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
------------	--

Fonte: BRASIL, 2018.

Observamos nessas habilidades as potencialidades que desejamos alcançar quando pensamos na sequência didática a ser trabalhada dentro da Aula–Oficina por nós elaborada. Aproveitamos o ensejo a fim de que possamos fazer a relação adequada entre as habilidades citadas, descreveremos então os objetivos previstos e que pretendemos alcançar no decorrer das etapas:

- Promover o ensino de História Local através de uma perspectiva de movimentos sociais ao se evidenciar a participação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais enquanto sujeitos históricos;
- Relacionar as conquistas de direitos políticos sociais e civis à atuação de movimentos sociais;
- Elucidar questões relativas aos movimentos sociais, suas possibilidades de atuação, assim como o papel social atribuído aos trabalhadores e trabalhadoras rurais nesses movimentos;
- Observar os meios de exploração do trabalhador e trabalhadora rural e o papel do coronelismo;
- Possibilitar que educandos (as) possam identificar mudanças e permanências, bem como as relações do passado com o presente, e compreender conceitos de processo histórico e de sujeito histórico. No caso da proposta, almeja-se observar essas relações e conceitos com maior atenção no que se refere às questões de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e movimentos sociais em Barras-PI;
- Incentivar que os (as) educandos (as) percebam quem são os sujeitos comumente apresentados nos conteúdos de História e quais são silenciados ou meramente inseridos como coadjuvantes. Ressalta-se, nesse âmbito, a invisibilidade conferida aos trabalhadores e trabalhadoras rurais no processo histórico barrense e dos movimentos sociais locais.

Com o intuito de atender cada um desses objetivos, elaboramos estratégias metodológicas sugestivas que pudessem contemplar também nosso objetivo principal que é promover um Ensino de História com abordagem da História Local que possibilite a

ampliação da consciência histórica dos (as) educandos (as) e amplie as probabilidades de atuação como sujeitos históricos no seu próprio meio de convívio sendo assim protagonistas de seu futuro. O tempo estimado para acontecer as etapas será de 08 aula, cada uma de 50 minutos. A seguir buscaremos descrever as estratégias metodológicas sugestivas de nossa Aula–Oficina.

A primeira ação que deve ser feita na primeira aula é expor para os (as) educandos (as) o objetivo primário e principal da aula, conhecer os movimentos sociais em sua formação e repercussão. A fim de que os (as) educandos (as) sejam inseridos (as) no processo em todas as etapas é preciso que, de antemão, eles (as) possam ter conhecimentos do porquê das abordagens seguintes na aula, tendo como ponto de partida o objetivo previamente exposto.

Em seguida faremos a apresentação do tema da aula com a exposição da seguinte pergunta “Para você, o que é um movimento social?”, nesse momento faremos as anotações no quadro das palavras que os (as) educandos (as) citarem acerca do que entendem do tema, usando o recurso “tempestade de ideias no ensino” (*brainstorming*), que consiste em:

No ensino escolar essa técnica pode ser usada como estratégia. Em cada início de assunto pode-se colocar em prática. A execução ocorre a partir de questionamentos realizados no início de cada tema, nos inúmeros capítulos dos livros. O conjunto de perguntas deve ser respondido pelos alunos de forma oral, baseados nas experiências e nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Tudo que eles forem expressando deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar (Freitas, 2024, np).

Essa técnica pedagógica estimula que todos os (as) educandos (as) participem e se engajem no momento da aula, valorizando todas as respostas mesmo as que poderão fugir do tema proposto, assim aos poucos eles poderão entender a necessidade de se posicionar diante de um tema, analisar as opiniões diversas sem constranger e aprender a respeitar as ideias dos colegas.

Com as respostas dos (as) educandos (as) na participação da tempestade de ideias encaminharemos a discussão acerca da temática, usando e valorizando as experiências dos (as) educandos (as) no que condiz o conceito de movimentos sociais, participações sociais e reivindicações das sociedades, contribuindo para a preparação dos (as) educandos (as) para as demais discussões previstas para ocorrer.

Feito esse momento inicial, partiremos agora para a leitura de um texto motivador acerca da conceituação de movimentos sociais, mas antes da leitura exporemos aos (às) educandos (as) os conceitos prévios de trabalhador rural, acampamento rural, assentamento rural e reforma agrária, com o propósito de que assim eles possam ter melhor entendimento de aproveitamento da leitura textual.

O texto a ser utilizado é “Movimentos sociais: o que são, objetivos, exemplos” de autoria do professor de sociologia Francisco Porfírio e disponível no site Brasil Escola. Essa obra foi escolhida por contemplar os objetivos previstos com uma linguagem acessível, curta e objetiva, definindo os movimentos sociais, seus principais objetivos e dando exemplos de movimentos sociais no Brasil, citando inclusive os movimentos dos trabalhadores rurais.

O mundo passou por severas mudanças a partir da década de 1960, período em que as minorias saíram às ruas para lutarem por seus direitos. A partir daí, vários movimentos sociais começam a eclodir pelo mundo, sempre em busca de uma organização que visasse a inclusão de pessoas excluídas e sempre se diferenciando de acordo com as especificidades de cada local (Porfírio, 2014, np).

Após a leitura do texto proposto acima, instigaremos a análise e debate textual por parte dos (as) educandos (as) através de perguntas norteadoras, que possam unir as características do texto, as ideias advindas da primeira técnica “tempestade de ideias” e os objetivos previstos, como sugestão citamos: 1) Agora após a leitura do texto, o que significa movimento social para você?; 2) Podemos dizer que os movimentos sociais são movimentos populares? e 3) Qual a relação que podemos estabelecer entre a busca por direitos civis e os movimentos sociais?

Conforme as respostas, as análises e debates alcançados após o texto e as perguntas norteadoras, buscaremos potencializar os pensamentos críticos dos (as) educandos (as) acerca da realidade vivida por eles e sua comunidade, a invisibilidade e exclusão de alguns atores sociais, a necessidade da atuação dentro da sociedade pela busca por direitos e o autorreconhecimento como sujeitos históricos capazes de agir sobre seu presente e futuro, através da análise de uma tirinha.

Todos esses benefícios provenientes do uso das tiras cômicas e charges em sala de aula não encerram o assunto, pois a linguagem dos quadrinhos enriquece o trabalho pedagógico no sentido de assegurar não somente a problematização do conteúdo ideológico que estão presentes em cada um desses gêneros, mas oportuniza acima de tudo a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, uma vez que, no momento da discussão das imagens apresentadas

os mesmos serão convidados a expressar o que já sabem a respeito do tema abordado (Ferreira, 2013, p. 9).

O uso de tirinhas em quadrinhos e charges em sala de aula oportuniza a aproximação entre a linguagem didática e a linguagem cotidiana do estudante, a leitura de imagem a partir da percepção individual carregada de experiências e vivências e a discussão do conteúdo através do uso do lúdico. A tirinha que trazemos para a análise em sala é da personagem Mafalda, criação do cartunista argentino Quino, ela é preocupada com a humanidade e inconformada com as situações de injustiça no mundo atual.

Imagem 02: Tirinha Mafalda



Fonte: Depósito de tirinha. Disponível em <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/151612211752/por-quino>>. Acesso em 20/06/2024.

Ao mostrar a presente tirinha para os (as) educandos (as) pretendemos instigá-los (as) a fazer a relação da importância da coletividade ativa nos movimentos sociais para a reivindicação por conquistas de direitos civis e contra a exclusão social, política e econômica ao mesmo tempo em que motivamos a reflexão acerca da movimentação da vida, pois precisamos ser agentes de mudanças e nos reconhecer como sujeitos históricos ativos, que podemos mudar nosso bairro, nossa cidade e até o mundo, pois somos protagonista da História.

Posterior a essa discussão, questionaremos os (as) educandos (as) se eles (as) sabem se em Barras há movimentos sociais, ao tempo que diante da confirmação

pediremos para que eles citem os que eles conhecem, e então chegaremos ao movimento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Barras. Nesse momento podemos exibir a foto da fachada do prédio onde está localizado a sede do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (STTRB).

As fotos são memórias. São uma espécie de passado preservado, é como se o tempo não tivesse se movido, sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível, elas sobrevivem e contam a história daqueles que a produziram, daí a importância de utilizá-las como instrumento de ensino-aprendizagem (Guedes; Nicodemo, 2017, np).

Logo, o uso de fotos, além de contribuir para aulas mais dinâmicas, amplia as possibilidades de percepção acerca de uma mesma imagem e acontecimento, permite aos (às) educandos (as) mergulharem em seu tempo, em sua historicidade e imaginar os fatos e circunstâncias por trás de apenas uma fotografia.

Imagem 03: Fachada do prédio do STTRB



Fonte: Acervo pessoal Maura Fabrícia Silva de Almeida

Acredita-se que com a imagem os (as) educandos (as) que ainda não tenham consciência da existência dessa instituição passem a percebê-la no centro da cidade e surjam os questionamentos do tipo: quando foi fundada, por quem foi fundada, ou seja, que história está por trás desse prédio.

Então, partiremos para a fase em que os (as) educandos (as) protagonizarão a pesquisa histórica, usando como conhecimento prévio agora não apenas suas experiências e vivências, mas também os conteúdos trabalhados em sala de aula nas etapas anteriores, e caberá a nós docentes apenas intermediar com orientação e auxílios no planejamento e

organização. Ao protagonizar a pesquisa, os (as) educandos (as) poderão tomar ciência de como as narrativas históricas são produzidas a partir de análises de fontes e percepção de acontecimentos, reconhecerão que são capazes de também construir narrativas históricas através de suas próprias percepções e esforços em analisar as fontes referentes aos fatos que pesquisam.

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Junto às discussões diárias constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Quando bem utilizada e encaminhada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, alimenta a dúvida, supera paradigmas, torna a aula mais atrativa, amplia os horizontes do conhecimento do aluno, desperta a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade (Mattos; Castanha, 2008, p. 7).

Partimos desse preceito exposto acima, de que a pesquisa estimula o processo de ensino e aprendizagem para campos ainda não desvendados, motivamos os (as) educandos (as) na busca pelo conhecimento, mostramos a eles (as) que são capazes de grandes feitos como protagonistas no seu processo de aprendizagem e posterior construção da sua realidade.

Dividiremos a turma em três grupos, que receberão temáticas diferentes para pesquisarem e desenvolverem narrativas, incentivando seus protagonismos. As pesquisas ocorrerão fora dos limites da sala de aula, pois “[a] função educativa não está de modo algum confinado às paredes da escola” (Freinet, 1966, p. 296). Sendo assim subdivididas em: visita à sede do STTRB; entrevistas com representantes sindicais; e produção teatral ou dramatização sobre a exploração do trabalhador e trabalhadora barrense antes da sindicalização do movimento.

O grupo que realizará a visita à sede do STTRB terá como missão produzir imagens de sua visita, assim como descrever em relatório o funcionamento atual da sede do STTRB, citando as atuais atividades desenvolvidas pela instituição e os grupos que são atendidos por suas políticas. É importante que orientemos que a visita não é a mesma de quando eles visitam algum lugar com os pais, nessa visita eles deverão ter visão atenta aos detalhes, precisarão observar não só o espaço, mas as pessoas que estarão por lá, seus comportamentos e atitudes. Como material de apoio eles receberão um roteiro de visita que servirá como suporte e apoio para a produção de relatório, no roteiro estimulamos, por meio de perguntas, o olhar perscrutador do (a) educando (a), um olhar observador do ambiente em que se encontra com intenções interpretativas.

O segundo grupo deverá se encarregar de realizar entrevistas com representantes do STTRB:

[...] A história oral é um método de investigação do passado que tem como natureza a criação, a cooperação, o diálogo e o debate. O trabalho de campo em história oral propicia o ingresso na vida de outras pessoas e com isso cria uma experiência humanizada profunda e comovente. Ela estimula o trabalho coletivo, fomenta e estreita as relações entre as pessoas de uma comunidade, fazendo com que olhem para dentro e percebam que a comunidade carrega uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e de relações sociais (Thompson, 1992, p. 217).

O uso de entrevista como método didático na presente Aula–Oficina tem como princípio norteador mergulhar mais profundamente na visão da comunidade ao qual o estudante está inserido, através do trabalho coletivo e do diálogo o entendimento do presente e passado, perceber que um mesmo acontecimento pode ser visto de diferentes maneiras e que a fala do entrevistado carrega as suas emoções e interpretações da vida.

Para a produção do roteiro das entrevistas, contaremos com o auxílio do docente de Língua Portuguesa, solicitaremos a contribuição através de aulas que trabalhem a temática do gênero entrevista e, assim, juntos poderemos instruir os (as) educandos (as) de como deverão construir as etapas das entrevistas, desde a abordagem inicial, a elaboração do roteiro de perguntas que deve ser feito até a finalização das entrevistas.

A interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem é significativa não apenas por enriquecer a visão de mundo dos (as) educandos (as), por contribuir na percepção de que os conteúdos interagem entre si para construir um sentido lógico, mas também por fortalecer laços de solidariedade e bom relacionamento dentro do ambiente escolar.

Para estimular a interação entre os grupos de trabalho, buscando a boa convivência, o trabalho coletivo, de cooperação em vez da competição, do sentimento de auxílio mútuo, do respeito ao papel de cada um e das diferenças de posicionamentos, deixaremos claro que os grupos precisam compartilhar entre si os progressos e dificuldades de suas pesquisas.

Contando com essa interação, o terceiro grupo se encarregará de elaborar e realizar uma peça teatral que dramatize a exploração do trabalhador e trabalhadora rural barrense antes do processo de sindicalização e fundação do STTRB, buscaremos a ajuda do docente da disciplina de Arte para a montagem e realização dessa atividade que trabalha o gênero Artes Cênicas.

Em todas as etapas que cada grupo passará para a conclusão de suas missões, estaremos enquanto docente de História, a lhes servir como orientador e suporte, estando disponíveis para encontros de orientação e tira-dúvidas, a fim de que os (as) educandos (as) se sintam produtores de conhecimentos, que podem contar com uma bússola a lhes guiar.

A história escolar perde o sentido sem a intervenção do professor, pois é ele o responsável por atribuir sentido ao ensino de história, através de suas narrativas. Embora haja um leque de opções de narrativas a serem elaboradas, cabe a ele introduzir àquela que atenda aos objetivos do ensino de história: tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as sociedades e ações humanas do passado, possibilitar a leitura de textos e imagens, a escrita de suas apropriações-aprendizagens (Martins, 2011, p. 2).

A presença ativa e solícita do docente de História será ponto marcante para o êxito da conclusão do trabalho, os (as) educandos (as) terão mais confiança e se sentirão mais estimulados, pois sua presença generosa trará mais importância para a realização de cada etapa, como fonte segura para a conclusão do todo.

Planejaremos um dia, com apoio da gestão escolar, para que os (as) educandos (as) tenham a oportunidade de compartilhar e socializar com as demais turmas e colegas da escola, suas descobertas e aprendizados, permitindo assim que o conhecimento e as visões se espalhem pela comunidade, favorecendo a interação coletiva, a apreciação de percepções e compartilhamentos de ideias, o estímulo à produção educativa e a pesquisa integrativa.

Para finalizar descreveremos o processo de avaliação da Aula–Oficina, importante destacar que a avaliação é elemento central no processo de ensino e aprendizagem, pois serve como potencial ferramenta para análise se os objetivos a que nos propomos em determinada ação educativa foram ou não alcançados.

Enquanto prática curricular é a avaliação que sinaliza aos alunos, o que o professor e a escola valorizam. Por isso, é indispensável que se reflita a partir dos critérios utilizados pelo professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados e a fazerem parte das avaliações, das formas de ensinar, dos recursos didático-pedagógicos empregados no ensino, da forma como os conteúdos são abordados nas avaliações, das prioridades do professor em termos de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno (Martins, 2011, p. 7).

Então, é preciso repensar escolhas educativas e fugir do paradigma que comumente está presente nas escolas de que a avaliação serve de instrumento de coerção do docente para com os (as) educandos (as) indisciplinados (as), muitas vezes, visto pelos

(as) educandos (as) como instrumento de castigo, apreensão e causador de constrangimentos e nervosismos. Afinal avaliar a aprendizagem do (a) educando (a) é também avaliar a intervenção do docente.

Precisamos romper com esse tipo de prática, e estimular as potencialidades dos (as) educandos (as) com um ensino acolhedor e com uma prática avaliativa que valorize os esforços, o empenho, a participação e a produção do (a) educando (a) durante todas as etapas do processo de ensino, levando em consideração que todos contribuem com algo de algum modo e que cada ser aprende e assimila de uma forma diferente. E, assim, poderemos cooperar com a percepção de que cada integrante de um coletivo tem habilidades e potencialidades individuais e peculiares que é peça importante para o todo.

Com a prática dessa Aula–Oficina esperamos que os (as) nossos (as) educandos (as) se sintam parte da construção identitária do lugar que vivem, percebendo que Barras não é apenas a “Terra dos Poetas e Governadores”, mas também “Terra dos Trabalhadores e Trabalhadoras” e de quem quer que habite e viva nela. Assim esperamos que a Imagem 01, foto do Desfile Cívico, apresentada no primeiro capítulo deste estudo, ganhe outra forma em um próximo desfile, não no sentido de desfazer a seleção memorialística que a muito perdura através da expressão “Barras, Bela Terra dos Governadores”, mas de alargar horizontes e perceber que Barras é de quem a faz ser quem é: do gari, do educando, do docente, do pescador, enfim de todos e todas.

4.4 Apresentação Aula–Oficina: os movimentos sociais em Barras-Piauí

Segmento: 9º ano Ensino Fundamental

Unidade Temática: Trabalhadores rurais, direitos sociais e cidadania.

Objeto do Conhecimento: História Local, direitos sociais e cidadania;

Objetivos Gerais:

- Promover o ensino de História Local através de uma perspectiva de movimentos sociais ao se evidenciar a participação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais enquanto sujeitos históricos;
- Relacionar as conquistas de direitos políticos sociais e civis à atuação de movimentos sociais;

- Elucidar questões relativas aos movimentos sociais, suas possibilidades de atuação, assim como o papel social atribuído aos trabalhadores e trabalhadoras rurais nesses movimentos;
- Observar os meios de exploração do trabalhador e trabalhadora rural e o papel do coronelismo;
- Possibilitar que educandos (as) possam identificar mudanças e permanências, bem como as relações do passado com o presente, e compreender conceitos de processo histórico e de sujeito histórico. No caso da proposta, almeja-se observar essas relações e conceitos com maior atenção no que se refere as questões de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e movimentos sociais em Barras-PI;
- Incentivar que os (as) educandos (as) percebam quem são os sujeitos comumente apresentados nos conteúdos de História e quais são silenciados ou meramente inseridos como coadjuvantes. Ressalta-se nesse âmbito, a invisibilidade conferida aos trabalhadores e trabalhadoras rurais no processo histórico barrense e dos movimentos sociais locais.

Habilidades a serem desenvolvidas (de acordo com a BNCC):

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil;

(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954;

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade);

(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Duração da Atividade: 8 aulas de 50 minutos

Aulas	Planejamento
01	Etapa 01
02	Etapa 02
03	Etapa 03
04	Etapa 04
05	Etapa 05
06	Etapa 06

07	Etapa 07
08	Etapa 08

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

Conhecimentos Prévios (conceitos):

- Trabalhador rural: é a pessoa que trabalha no meio rural, em atividades agrícolas, pecuárias, artesanais ou similares;
- Acampamento rural: é uma ocupação temporária de área rural na luta por terra, moradia, assentamento e/ou reforma agrária. Os acampamentos são uma das estratégias na luta de classes no mundo rural brasileiro;
- Assentamento rural: é um conjunto de lotes rurais destinados a famílias de trabalhadores rurais ou agricultores que não têm condições de comprar um imóvel rural.
- Reforma agrária: é o processo de redistribuição de terras em um território, com o objetivo de aumentar o acesso à propriedade aos pequenos e médios produtores, combater o latifúndio (grande propriedade rural pouco cultivada e pertencente a uma única pessoa ou empresa), e democratizar o acesso à terra.

Atividade em etapas:

Etapa 01:

Exposição da questão base para o tema da aula

Para você, o que é um movimento social?

A partir das respostas, usar o método “tempestade de ideias” (*brainstorming*), no quadro anotamos as palavras que os (as) educandos (as) apontarem para responder à questão base. Usando-as em seguida para o direcionamento da discussão inicial da temática.

Etapa 02:

Apresentação e leitura do texto motivador para conceituação de movimentos sociais. Texto: “Movimentos sociais: o que são, objetivos, exemplos”, autoria do professor de sociologia Francisco Porfírio, disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/movim_sociais-breve-definicao.htm>.

Após a leitura, responda:

- 1) O que significa movimento social para você?
- 2) Podemos dizer que os movimentos sociais são movimentos populares?
- 3) Qual a relação que podemos estabelecer entre a busca por direitos civis e os movimentos sociais?

Etapa 03:

Análise da Tirinha da Mafalda com foco na coletividade ativa e os movimentos sociais.

Tirinha da Mafalda



Fonte: Depósito de tirinha.

Disponível em <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/151612211752/por-quino>>.

Responder:

- 1) Precisamos ser ativos na movimentação da vida?

- 2) De que forma nossa postura diante da vida pode contribuir para as mudanças sociais e conquista de direitos civis?
- 3) Como ser protagonista na história do meu bairro, do meu município?

Etapa 04:

Levantamento de questões e reflexões acerca dos movimentos sociais em Barras-Piauí.

Você sabe se existem movimentos sociais em Barras-PI?

Após o levantamento e discussão das respostas, haverá a apresentação da imagem da fachada do prédio onde está localizada sede do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras de Barras-PI.

Fachada do prédio do STTRB



Fonte: Acervo pessoal Maura Fabrícia Silva de Almeida

Responder:

- 1) Você sabe que lugar é esse? E onde está localizado?
- 2) Que instituição funciona nesse prédio? Quando foi fundada? Por quem foi fundada?
- 3) Que história você acredita estar por trás desse local ao observar essa foto?

Etapa 05:

Com a bagagem conquistada sobre o tema nas etapas anteriores, dividiremos a turma em três grupos, a fim de proporcionar o trabalho em equipe e o aprofundamento do tema através da pesquisa e do protagonismo estudantil.

Grupo 01: Irá realizar uma visita a sede do STTRB, serão orientados a observarem o ambiente como um todo e de forma minuciosa, observando as pessoas que lá encontrarão e produzirão um relatório de visita a ser apresentado para os demais colegas e, para isso, poderão usar como orientação o roteiro abaixo de perguntas sobre a visita:

- 1) Descrevam a Sede do STTRB?
- 2) Onde está localizada? Há muita circulação de pessoas na Sede?
- 3) Encontre o responsável pela Sede e faça as seguintes perguntas:
 - O Sindicato possui hoje quantos associados? Como sua estrutura é mantida?
 - Qual a maior dificuldade enfrentada hoje pelo STTR/Barras-PI?
 - Qual a contribuição que o Sindicato traz para a sociedade barrense?
 - Quais os principais grupos atendidos e beneficiados com o STTRB?
 - Que tipos de serviços são prestados hoje no STTRB para a comunidade?
- 4) Se houver possibilidade, que tal iniciar um diálogo informal com algum trabalhador ou alguma trabalhadora, sobre a vida e o trabalho no campo? Faça as seguintes perguntas, anote a experiência e compartilhe com a turma:
 - Lugar de residência atual?
 - Nível de escolaridade.
 - Número de filhos.
 - Como você iniciou a vida com o trabalho na agricultura?
 - Qual sua principal fonte de renda?
 - Como teve conhecimento do STTRB?
 - Depois que você se associou ao STTRB você percebeu modificações na sua maneira de trabalhar e viver no campo? Interferiu em algo?

Grupo 02: A tarefa desse grupo será elaborar e realizar uma entrevista com representantes sindicais do STTRB e dois trabalhadores (as) rurais associados ao STTRB.

Listamos, como sugestão, o roteiro de entrevistas a seguir, podendo também contar com o auxílio de docentes de Língua Portuguesa, em atividade interdisciplinar.

Roteiro de entrevista com o representante sindical:

- Fale-nos um pouco de sua trajetória sindical.
- Você poderia nos falar do surgimento deste sindicato?
- Houve dificuldades para a criação do STTRB? Você poderia citar algumas?
- Em sua história, qual a relação entre concentração fundiária, reforma agrária e o movimento sindical em Barras?
- Em breves palavras, você poderia nos descrever as conquistas dentro do município fruto das lutas sindicais?
- Como acontece a representatividade feminina dentro do STTRB?

Roteiro de entrevista com Trabalhador/ Trabalhadora rural

- Você é um associado do STTRB?
- Você sabe algo sobre o surgimento do movimento sindical em Barras?
- Que tipo de exploração o trabalhador rural sofria antes do STTRB?
- De que forma a vida do trabalhador mudou após o STTRB?

Grupo 03: Caberá a esse grupo após as discussões das etapas anteriores e a posterior apresentação dos grupos 01 e 02, produzirem e depois apresentarem uma dramatização teatral sobre a exploração do trabalhador e trabalhadora rural barrense antes da sindicalização, para isso buscaremos a ajudar dos docentes da disciplina de Arte e Língua Portuguesa no intuito de, junto aos integrantes do grupo, planejarem e realizarem as etapas necessárias para a produção da dramatização teatral. Como sugestão teremos as seguintes etapas de montagem da dramatização:

- Criar Roteiro: elaborar o roteiro definindo o tipo de peça (Tragédia, comédia, drama, romance, dentre outras), os textos, as falas dos personagens e os diálogos.
- Escolha do elenco: selecionando os atores para os personagens;

- Criar cenário e os figurinos: levando em consideração o contexto da peça e a personalidade dos personagens.
- Realizar ensaios técnicos.

Etapa 06:

Nesse momento teremos a apresentações dos resultados e trabalhos realizados do grupo 01 e 02, que ocorrerá na seguinte sequência:

O grupo 01 exibirá imagens e o relatório de visita a sede do STTRB para toda a turma, logo em seguida será lido com a turma o texto do item 3.5 “O Sindicalismo em Barras” (página 50), da monografia de Nathanael Passos de Andrade, intitulada “Movimento social dos trabalhadores rurais de Barras (PI): a formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)” (Andrade, 2018).

Trecho transcrito a seguir:

O Sindicalismo em Barras

O sindicalismo na cidade de Barras-PI teve início na metade da década de 1950 com a Associação Rural de Barras, sendo essa primeira associação com caráter de classe desta cidade. De acordo com Antenor Rego Filho (2007, p. 202), a Associação Rural de Barras foi uma “entidade destinada a congregar em uma associação os proprietários rurais, pecuaristas e agricultores. Tinha mais um caráter assistencialista. Recebia verbas federais para dar assistência creditícia e técnica aos sócios”. Logo, percebe-se que essa associação se destinava aos grandes proprietários, o trabalhador ou o agregado não tinha esse direito, principalmente, o de obter recursos capitais para financiar a compra de terra ou para financiar o desenvolvimento da agricultura familiar.

Nesse período os recursos capitais de incentivo do governo destinavam aos grandes proprietários de terras. Segundo Francisco Caetano da Costa (2017), esse fato ocorria devido os grandes proprietários de terra possuírem uma organização, ou seja, já tinham uma categoria bem definida e esse fato lhe atribuía facilidades na obtenção de crédito junto aos órgãos financeiros. Esse fato aumentava ainda mais o controle dos grandes proprietários, em vez que o trabalhador rural ou agregado não tinha condições financeiras e nem órgãos público ou privado que financiassem o desenvolvimento de sua produção, dependendo totalmente do latifundiário a qual era agregado.

No início da década de 1970 o governo federal criou o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL) que tinha o carácter de fornecer assistência ao trabalhador rural, sobre a criação do FUNRURAL em Barras, Antenor Rego Filho cita:

FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural – o contrato para a instalação do escritório do FUNRURAL em Barras foi assinado no dia 20 de março de 1972. A inauguração do escritório, como a denominação de ‘Representação’, foi no dia 3 de abril de 1972. Foi seu primeiro dirigente Antenor de Castro Rego Filho, que chefiou este escritório durante 10 anos. [...]. Neste período, foram processadas e concedidas em Barras mais de 4000 aposentadorias por velhice e invalidez, além do auxílio funeral. A representação de Barras foi considerada o escritório mais organizado e com o menor índices de erros na concessão de aposentadorias em todo o país (REGO FILHO, 2007, p. 204).

Percebe-se, então, que o FUNRURAL veio a contribuir para o fortalecimento do Trabalhador rural, concedendo direitos e benefícios a esses. Contudo, percebe-se que o controle e gerenciamento desse órgão na cidade de Barras – PI, ficou a cargo dos grandes proprietários de terras, passando uma década sobre a direção de Antenor de Castro Rego Filho, descendente dos grandes proprietários de terras Barrenses.

Logo depois teremos a apresentação do grupo 02, com a exposição das entrevistas realizadas e seus comentários acerca da atividade realizada.

Etapa 07:

Realizaremos a leitura do texto presente no item 3.6 “Os Donos do Poder”: a exploração dos trabalhadores rurais em Barras (página 51), da monografia de Nathanael Passos de Andrade, intitulada “Movimento social dos trabalhadores rurais de Barras (PI): a formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)” (Andrade, 2018).

Trecho transcrito a seguir:

Os “Donos do Poder”: a exploração dos Trabalhadores Rurais em Barras

A riqueza material é objeto de desejo dos homens, dentre estas riquezas destaca-se a posse da terra. No Brasil existe desigualdade social em relação a posse da terra concentrada nas mãos de poucos indivíduos. Essa desigualdade vem desde período colonial na distribuição de sesmarias e ainda continua a existir. A posse da terra no período colonial era atribuída, geralmente, a famílias tradicionais, e quanto maior a

quantidade de terra maior é o poder e influência que o indivíduo ou famílias podia exercer sobre a região em que vive.

Em Barras a posse da terra até as décadas finais do século XX, estava restrita praticamente ao domínio de quatros grupo de famílias. Segundo Maria das Dores Bezerra (2017) os quatros grupos possuidores de terra eram das famílias de “Antenor Rego, a outra era do Abraão Gomes e a outra do Pedro Veras [...]”. Esses três proprietários e tinha essa outra aqui do Barro Preto dos Lages”. A posse da terra além da riqueza material ainda conferia a seus latifundiários o domínio e controle sobre o trabalhador rural.

O trabalhador rural em Barras era dominado tanto na forma física como no modo de pensar, colocado num nível abaixo de outras profissões. O trabalhador chega a negar a sua ocupação profissional. Sobre isso, Francisco Caetano da Costa (2017) coloca que:

[...] o trabalhador rural por não ter conhecimento achava que era certo e se envergonhava de, quando ia tirar um documento dizer que trabalhava, dizia que trabalhava de trabalhador rural, dizia não. Muitas vezes dizia que era pedreiro, outro ele dizia que era padeiro e assim, sucessivamente, pra desviar, pra não botar de trabalhador rural, que trabalhador rural era uma escravidão.

O trabalhador rural era explorado de várias formas, de acordo com Maria das Dores Bezerra (2017) “os trabalhadores era um povo muito oprimido, povo é humilhado, um povo massacrado pelos proprietários. Era os escravizados mesmo né”. A começar pela renda, que era alta o valor cobrado do trabalhador rural. Francisco Caetano da Costa, fala sobre a cobrança da renda ao trabalhador rural.

[...] aqui nos Três Caminho, era exigido três paneiros de arroz seco! Não era arroz apanhado levado mole não para a balança, era seco! Tem o trabalho de secar e levar, pra balança por linha. Três paneiro de arroz ele não queria, ele não aceitava outro tipo de legume. Aí daí é que foi indo aí como muita luta é que passou a se pagar uma carga por linha o meu pai nos anos setenta, setenta e dois, setenta e três ele teve de plano ainda os porcos que não trouxemos lá da onde nos morava, ele teve de plano a vender, dá criação pra pagar renda a proprietário, porque o inverno não deu de criar. Foi preciso eu quase de joelho pedi pra meu pai não fazer isso, porque eu naquela idade que tinha ainda jovens, mas lembrava muito bem, que meu pai nunca fez confusão pra não pagar a renda pra proprietário conforme a produção, aí o meu pai se achou pressionado por um proprietário na época ao por de dizer ‘eu vou vender’ [...] então, o que, que acontece ele chegou ao ponto de confessar para nós que por insistência do proprietário tava exigindo demais, ele chegou a nominar porco tal, porco tal, porco tal que ia vender para pagar o proprietário com dinheiro.

Pode-se que a cobrança da renda além de alta (3 paneiros de arroz correspondem a aproximadamente 100 quilos de arroz) não dependia da produção, em caso de período de ausência ou abundância de chuvas que prejudicasse ou levasse a perda da lavoura mesmo, assim, o trabalhador rural barrense era obrigado a pagar a renda. E ainda durante a cobrança da renda o proprietário levava além da produção alimentícia, levava os animais de criação dos trabalhadores sem que pagasse nada ao dono dos animais. Sobre isso, Maria das Dores Bezerra (2017) apresenta sua experiência:

E eu lá em casa eu via a minha mãe sempre tinha muito cuidado de criar, a gente criava muito: porco, bode, galinha, até peru a gente dá andou querendo criar. Muitas vezes eu vi o proprietário chegar, aqui aculá eles aparecia, chegava e perguntava, assim, “de quem isso aí?” Um capão, um peru no terreno. “Pega aí menino! bota aí no carro”. Não perguntava quanto era, não perguntava se o dono queria vender, não perguntava se podia levar, só fazia pegar e levar.

Outra forma de exploração comum, que os grandes proprietários de terra praticavam com os trabalhadores rurais barrenses era: o trabalho na roça ou em outro local de posse do proprietário, de forma gratuita. Esse tipo de trabalho variava dependendo do proprietário e também da época do ano, podendo ser um, dois ou três dias da semana de trabalho gratuito que o trabalhador rural era obrigado a prestar ao latifundiário. Sobre esse fato Francisco Caetano da Costa (2017) fala que o trabalhador rural barrense apenas recebia o recado mandado pelo proprietário, transmitido por um terceiro, tinha que ir trabalhar.

[...] tinha os dias de semana, quando tava bem apressado, muito acochado o serviço, era dois dias, quando tava fraco o serviço passava para um dia, mais esse dia nem tanto era exigido ele achando que era por direito dele, como tinha morador safado que servia de mandato para ir fazer, dar aquele recado, sabe como hoje aboca da noite o cara chegava montado num cavalo dando o recado patrão mandou chamar para trabalhar amanhã.

Além das formas de explorações citadas acima (renda e trabalho gratuito) ainda existia mais duas, estas duas relacionadas a venda e a compra de mercadorias. O trabalhador rural de Barras era obrigado a vender sua produção (arroz, feijão, farinha, coco babaçu entres outros produtos) somente no comércio do proprietário da terra. E nesse processo o trabalhador sofria mais uma perda, principalmente, na venda do coco babaçu, pois vendia no preço abaixo do mercado e também havia perda no peso do produto. De acordo com Antônio Pereira (2012) “a questão da venda do babaçu que era

vendido no, era vendido no balcão do patrão e o patrão recebia 1200, 1600 gramas, 1500 gramas, pra pagar um quilo”.

O grande proprietário rural de Barras se achava no direito de controlar como o trabalhador rural deveria vender sua produção, caso o trabalhador rural vendesse-a para outro comerciante, esse era acusado de roubo. Segundo Maria das Dores Bezerra (2017) “os proprietários compravam o tanto que queriam, não deixavam os trabalhadores vender fora, o trabalhador não podia vender um carroço de coco fora que eles achavam que era roubo”.

E ainda havia outro tipo de punição ao trabalhador rural barrense que era a expulsão das terras e queima da casa do trabalhador rural como fala Francisco Caetano da Costa (2017): “se fosse pego, o cara ia bate lá e dizia pra ele, aí tinha dois, duas ideia na cabeça dele que ele usava como positivo: chama a atenção do cara para uma conversa. Se completasse as três vezes aí não tinha mais acordo, não tinha mais conversa não, era fogo na casa”.

Sobre a compra de mercadoria pelo trabalhador rural barrense, esse também era obrigado a comprar exclusivamente no comércio do proprietário da terra. Novamente, o trabalhador rural saia perdendo, pois, a mercadoria vendida pelo proprietário era num valor acima do praticado no comércio e muitas vezes não tinha a mercadoria que o trabalhador necessitava no momento.

Para o grande proprietário de terra controlar a vender e comprar de mercadorias pelo trabalhador rural barrense, não se utilizava dinheiro em todas as transações econômicas entre trabalhador e o grande proprietário, utilizavam-se sistema de “vale”. O vale somente dava direito de compra no comércio do proprietário da terra, assim, com esse sistema o grande proprietário de terra controlava as compras do trabalhador rural, já que o trabalhador não recebia dinheiro em suas vendas, assim o trabalhador ficava sujeito a comprar no valor que o proprietário desejasse vender.

Após a leitura coletiva, o Grupo 03 apresentará a sua dramatização teatral acerca da exploração do trabalhador rural barrense antes da sindicalização.

Etapa 08: Avaliação

Nesse momento aproveitaremos para fazer uma avaliação juntos aos (as) educandos (as) sobre o tema estudado e os trabalhos realizados a fim de que possamos identificar pontos fortes e reconhecer possíveis lacunas de aprendizagem. Verificaremos

o progresso e as dificuldades de aprendizagem dos (das) educandos (as) através de autoavaliações, produção oral e a observação do desempenho no decorrer das etapas. Solicitaremos também para que elaborem uma redação descrevendo que Barras eu conheci após esse trabalho e quem faz parte dela, como forma de questionar os (as) educandos (as) sobre como a aula oferecida na oficina reorientou suas noções anteriores sobre o tema investigado.

Durante a produção e apresentação dos trabalhos em grupos, observaremos se a ferramenta conseguiu cumprir sua missão, pois trabalhos em grupo dizem muito da personalidade dos (das) educandos (as) e, sem dúvida, podem ser uma ótima possibilidade para investigar a capacidade de argumentação, de liderança, de respeito às diferenças e de proatividade.

Bibliografia e Material de Apoio:

ANDRADE, Nathanael Passos de. **Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (PI):** A Formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992). 2018. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Piauí, Campus Rio Marataoan. Barras, 2018.

COSTA, Francielcio Silva da. O coronelismo no contexto político do município de Barras-Piauí (1955-1980). **Baraúnas**, v.1, n.1, maio/dez, 2023.

ROCHA, Cristiana Costa da. **Memória migrante:** A experiência do trabalho escravo no tempo presente (Barras, Piauí). 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/2853>>. Acesso em 20 mai. 2024.

PORFÍRIO, Francisco. Movimentos sociais. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>>. Acesso em 14 jun. 2024.

Tirinha Mafalda. **Depósito de tirinha**. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/151612211752/por-quino>. Acesso em 20 jun. 2024.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender os desdobramentos da trajetória do Ensino de História, as influências políticas na constituição da disciplina, percebendo ainda necessidades de mudanças no currículo escolar, a fim de superarmos a visão de disciplina “decoreba”, de disciplina chata e sem sentido, tão propagada pelos (as) educandos (as).

Percebemos a significativa importância da inclusão da História Local como recurso teórico-metodológico para estabelecer conexões com espaços e temporalidades, na perspectiva de que o (a) educando (a) internalize saberes históricos que o (a) leve a consolidar a cidadania participativa e ativa, uma vez que o estudo do passado constrói bases para a interpretação do presente e a apropriação segura do futuro, com a chamada Consciência Histórica.

Crucial importância tem o docente nesse processo de cruzamento entre o vivido na calçada da escola e o vivido no chão da sala de aula, aplicando o conhecimento histórico ao ensino. Possibilitando o processo de identificação social, alavanca da Consciência Histórica que leva a ação ao meio em que se está inserido e no qual se sente parte integrante. Como ponto de resistência na disputa do que deve estar presente no currículo, como incentivador da valorização do real necessidade de educandos e educadores.

A História Local é ferramenta segura na conexão entre memórias coletivas e individuais, capaz de potencializar a ação de sujeitos no processo de definir e redefinir identidades sociais construtoras de intervenções sociais necessárias e urgentes. Além de proporcionar o estudo da temática de movimentos sociais da classe trabalhadora rural de Barras-PI através do recurso Aula–Oficina que proporciona esse fazer pedagógico mais próximo da vivência escolar e da vivência fora dos limites da escola, reforçou em nós a certeza de que um sujeito só terá condições de interferir em seu meio se, ao menos, conhecer como foram construídas as relações que regem seu cotidiano.

Não faz parte do nosso plano esgotar as discussões acerca da temática de Ensino de História e História Local, mas ansiamos ser ponto de partida motivador para a construção de mais pesquisas e trabalhos que possam contribuir para a mudança do currículo escolar para o Ensino de História, uma mudança que proporcione a visão de que os (as) educandos (as) são parte significativa na construção educacional e social e que suas experiências, falas e identidades são peças–chave na edificação da sociedade que tanto almejamos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nathanael Passos de. **Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (PI): A Formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)**. 2018. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Piauí, Campus Rio Marataoan. Barras, 2018.

ANTONELLO, Roberta Siqueira de Sousa. **A História local no processo de ensino e aprendizagem histórica: o caso do município de Guarantã do Norte-MT**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 15, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da quarta jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BERNINI, Giovani Marcos. **Lugares de memórias na rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRECHT, Bertold. *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt: ed. Suhrkamp, 1976 apud KONDER, Leandro. **A poesia de Brecht e a história**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, [s.d.]. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/konderbrecht.pdf>>. Acesso em 28 set. 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense Brasil, v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksqkCHSvWYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 20 ago. 2022.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de. A Aula–oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: Um estudo sobre PIBID/História/Uel. **História & Ensino**. Londrina, v.23, n.2, p.11-33, jul./dez. 2017.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

COSTA, Francielcio Silva da. O coronelismo no contexto político do município de Barras-Piauí (1955-1980). **Baraúnas**, v.1, n.1, maio/dez, 2023.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso do Material Didático. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 293-334.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. Região e história regional: notas sobre seu lugar na construção do conhecimento histórico. In: FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Historiografia e identidade fluminense**: a escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Rio de Janeiro: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, PUC-Rio, 2009. p. 31-56.

FERREIRA, Alessandra. A inserção das tirinhas e charges nas aulas de História: uma estratégia de ensino que promove a reflexão crítica em sala de aula. XXVII Simpósio nacional de História. **Anais do ANPUH**, Natal, 2013.

FERREIRA, Ivanilda Sá Quixaba. **Caminhadas pelo Patrimônio**: experiências educativas no sítio histórico de Parnaíba. Parnaíba: Vox Musel Arte e Patrimônio, 2019.

FERREIRA, Ivanilda Sá Quixaba. **Meu bairro é meu patrimônio**: educação patrimonial no Conjunto Histórico e Paisagístico de Parnaíba – Piauí. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte, Patrimônio e Museologia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Brasileira. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993. p. 17-48.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Eduardo de. Brainstorming. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>>. Acesso em 20 jun. 2024.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

GEVIGIER, Jeferson José. Prática da pesquisa em sala de aula: Aula–oficina como modelo privilegiado na construção do conhecimento histórico. XIII Encontro Estadual de História. **Anais de ANPUH**, Recife, 2020. Disponível em <<https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe->

eeh2020/1601315454_ARQUIVO_a2a5d763da04dd5cddef4afd18388907.pdf>. Acesso em 03 jun. 2024.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogo entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento:** propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GONÇALVES, Wilson Carvalho. **Chão de Estrelas da História de Barras do Marataoan.** Teresina: Halley, 2006.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes.** v. 1., n. 1. mai./ago., 1988. p. 69-82.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v.8, n.17, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panoramas cidades.** Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/barras/panorama>>. Acesso em 12 dez. 2023.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma história local: Aspectos da produção e da utilização no Ensino de História. *In:* ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre história local e produção de material didático.** Natal: EDUFRRN, 2017. p. 57-81.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (RE)Significando a avaliação no ensino de História. *In:* XXVI Simpósio Nacional de História – **Anais de ANPUH**, São Paulo, jul. 2011.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local:** Contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

NETO, Tomé Soares da Costa; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. O Ensino de História Local nas Escolas Públicas Brasileiras: Uma análise Bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História do Brasil da UFPI**, Teresina, v. 6, n. 6, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: Contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018. Disponível em

<<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>>. Acesso em 23 mai. 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PONTES, Carlos José de Farias. O uso da História oral no Ensino de História: uma experiência no colégio de aplicação (CAP) da Universidade Federal do ACRE (UFAC). XIII Encontro Nacional de História Oral. **Anais do XIII Encontro Nacional de História Oral**, Rio Grande do Sul, 2016.

PORFÍRIO, Francisco. Movimentos sociais. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>>. Acesso em 14 jun. de 2024.

RÊGO FILHO, Antenor. **Barras, História e saudades**. Teresina: EDUFPI, 2007.

REIS, Eldan Soares dos. **A influência do ENEM no ensino de história do Piauí (2008 a 2019)**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Parnaíba, 2022.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 15-38.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (orgs). **Oficina Pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Bruno Garcia dos. **Olhares sobre as ruas do bairro Jardim 25 de Agosto: diálogos entre a história local e o ensino de História para os anos finais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Bárbara Maria Costa e. Chão da Escola #42: Memórias canavieiras trabalho. Cotidiano e experiência na zona da mata pernambucana. **LEHMT**, jul. 2024. Disponível em <<https://lehmt.org/chao-de-escola-42-memorias-canavieiras-trabalho-cotidiano-e-experiencia-na-zona-da-mata-pernambucana/>>. Acesso em 20 jun. 2024.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.* **Currículo do Piauí**: um marco para a educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

SOARES, Edna. **Ensino de História Local**: uma abordagem didática sobre a História de Buriti dos Montes-PI. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2023.

SOLDATELLI PAVIANI, Neires Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2010. Disponível em <<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>>. Acesso em 11 mai. 2024.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino**: o quê? Por quê? Como?. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.