



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS – CCI/UFNT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

MAICON DOUGLAS HOLANDA

**“SER TOCANTINENSE”: ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E MEMÓRIA
HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS (1981-1990)**

ARAGUAÍNA – TO

2025

MAICON DOUGLAS HOLANDA

**“SER TOCANTINENSE”: ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E MEMÓRIA
HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS (1981-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória), do Centro de Ciências Integradas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CCI/UFNT), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa III: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros.

ARAGUAÍNA – TO

2025

MAICON DOUGLAS HOLANDA

**“SER TOCANTINENSE”: ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E MEMÓRIA
HISTÓRICA DA CRIAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS (1981-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória), do Centro de Ciências Integradas da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CCI/UFNT), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de pesquisa III: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros.

Aprovada em: 07/03/2025.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS

Data: 08/04/2025 23:00:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros (Orientadora e Presidenta da Banca)
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT



Documento assinado digitalmente

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

Data: 13/04/2025 11:49:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE



Documento assinado digitalmente

MARTHA VICTOR VIEIRA

Data: 10/04/2025 16:40:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Martha Victor Vieira (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

H722“ Holanda, Maicon Douglas.
“Ser tocaninense”: Ensino de História Regional e memória
histórica da criação do estado do Tocantins (1981-1990) / Maicon
Douglas Holanda. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
130 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade
Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Olívia Macedo Miranda de Medeiros.

1. Ensino de História Regional. 2. Memória. 3. Identidade.

CDD 980

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

*Aos professores de História deste país, que acreditam no poder transformador e
emancipador do ensino público e de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

A concepção desta pesquisa só foi possível porque teve a contribuição de muitos colaboradores que de maneira direta, ou indiretamente, deram sugestões na construção desta investigação. Desde então, tenho imensa gratidão por todas as pessoas que estiveram ao meu lado nessa trajetória que guardo na lembrança e no sentimento do mais singelo agradecimento.

Inicialmente, agradeço à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) pela formação proporcionada para meu aperfeiçoamento pessoal e profissional no ensino de História. Carrego um sentimento de realização e pertencimento muito grande à comunidade da UFT/UFNT ao longo de sete anos de concretizações no ensino, na pesquisa e na extensão.

Aos estudantes da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda que contribuíram para a realização deste estudo. Aos colegas de trabalho, em especial ao diretor desta instituição, Ozeias Pereira da Rocha, pela compreensão, apoio e incentivo para que concluísse o mestrado. Muitas barreiras foram enfrentadas para que eu chegasse até aqui, e tenho a plena convicção de que sem o apoio incondicional de Ozeias isso não seria possível. Gratidão!

Meus infintos agradecimentos à minha orientadora, Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros, pelo apoio incondicional e acolhida a mim e à minha pesquisa. Sempre esteve ao meu lado em várias fases de minha formação, bem como no presente mestrado em Ensino de História, no qual tive a honra de tê-la como orientadora.

Estendo minha gratidão à Dra. Martha Victor Vieira e ao Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior pelo aceite da composição da Banca Examinadora, professores e pesquisadores que tanto contribuíram para a construção deste trabalho científico, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a defesa final.

Aos colegas da turma de mestrado que tanto somaram à minha formação, em especial à Fábio Oliveira, Ione Figueredo, Janete Nascimento, João Carlos Marinho, Ivanilda Bento, Jesmary Macedo, Maria das Vitórias Sá e Soraya Borges.

Ao Dr. Moisés Pereira da Silva e Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira pelas discussões realizadas na disciplina de *História do ensino de História*. Em especial, agradeço ao Dr. Moisés Pereira da Silva pelo convite, e parceria do Dr. Dimas José Batista, na composição da organização do livro *Estágio Supervisionado: educação básica e práticas educativas na formação docente*, publicado pela Editora Dialética, em 2024.

À Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros e Dra. Martha Victor Vieira pelas trocas realizadas durante a disciplina de *Metodologia do ensino de História: o Pesquisador-Professor e o Professor-Pesquisador*, cuja efetivação contribuiu demasiadamente para as discussões sobre a Pesquisa-ação Participante, que serviu como metodologia para que pudesse trilhar os caminhos desta pesquisa.

Ao Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente por trazer discussões profícuas e provocações altamente pertinentes sobre o campo da *Teoria da História*. Fruto destas discussões na disciplina, juntamente com Me. Dionathan Soares Fragoso e Ma. Núbia Challine de Oliveira Coelho, organizamos e publicamos o livro *Ensino de História em Perspectiva: Teoria e História Local*, no Paco Editorial, em 2025.

Ao Dr. Braz Batista Vaz e Dr. Dimas José Batista pela condução da disciplina de *Seminário de Pesquisa*, momento no qual realizamos as reflexões e delimitações teórico-metodológicas das pesquisas propostas por cada estudante de mestrado.

Minha enorme gratidão à secretária do ProfHistória/UFNT, Alessandra Cunha, pela atenção e generosidade ao se deparar com inúmeras dúvidas que surgiam e que foram sanadas aos mestrandos ao longo dos dois anos de curso.

Manifesto também gratidão e reconhecimento por minha participação como tutor do projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *O fortalecimento da formação dos estudantes de História por meio de ações integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão em História de Araguaína com fotografias*. Agradeço ao Centro de Documentação Histórica (CDH) e ao Projeto Integrado Alvorecer do Curso de História da UFNT, que me possibilitou um significativo crescimento pessoal e profissional, sobretudo no que concerne a prática da pesquisa e do ensino em História Regional e Local.

Como resultados destas discussões históricas regionais e locais, lançamos o 2º volume da obra *Histórias e Memórias de Araguaína*, pela Editora EDUFNT, em 2024. Desse modo, agradeço em especial à Dra. Olivia Macedo Miranda de Medeiros, Dra. Martha Victor Vieira e Dra. Vera Lúcia Caixeta pelo convite de composição da organização desta coletânea.

À minha família, que sempre me incentivou e me deu apoio em todas as decisões, em especial, aos meus avós Francisca Holanda e Raimundo Nonato Vieira, assim como à minha mãe Jucilene Maria Holanda e aos meus irmãos Lucas Gabriel Holanda, Thalisson Cardoso, Jason Cardoso e Itulo Holanda; e finalmente ao meu afilhado, Ravi Gabriel Pereira, que um dia, sirva de exemplo e motivação para sua vida pessoal e profissional.

À uma pessoa especial, Samuel Alves. Meu eterno e carinhoso agradecimento pelos dias de divagações, entre poemas, músicas, livros, filmes e memes. Saiba que a sua companhia representa muito pra mim.

E por último, mas não menos importante, agradeço aos meus incríveis amigos e amigas que construí ao longo da vida. Sou grato à Gabriel Ferreira, Giovana Oliveira, Afonso Henrique Ribeiro, Elaine Sousa, Luíz Otávio Rodrigues, Jéssica Dayanne Lima, Lucrécia Barbosa, Brendon Husley Rodrigues e Caroline Oliveira. Obrigado pela generosidade, pelo carinho e companheirismo fraterno de vocês!

Gratidão ao Ser Supremo que rege todo o Universo, por ter me proporcionado vivências, inquietudes, (des)construções e conquistas ao longo de minha jornada!

RESUMO

HOLANDA, Maicon Douglas. **“Ser tocantinense”**: Ensino de História Regional e memória histórica da criação do estado do Tocantins (1981-1990). 2025. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína-TO.

A pretensão desta pesquisa qualitativa é compreender como os estudantes da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, localizada no município de Santa Fé do Araguaia, no estado do Tocantins, percebem e mobilizam a memória histórica e a cultura política-identitária regional imaginada e legitimada acerca da criação do estado do Tocantins, utilizando-se do recorte temporal de 1981 e 1990, período que circunscreve o terceiro movimento autonomista do antigo Norte de Goiás, que inicia com mobilizações para a criação do Tocantins até a oficialização de Palmas enquanto capital deste estado. Embasado teórico-metodologicamente na Pesquisa-ação Participante (Thiollent, 2007) que prioriza a relação do saber entre professores e estudantes em sala de aula, o trabalho tem o intuito de analisar o debate e operação historiográfica no ensino de História (Bittencourt, 2008) acerca do processo autonomista do Tocantins, visando elucidar e problematizar quais sujeitos e eventos estão vinculados à(s) História(s) da criação do estado do Tocantins a partir da construção sócio-histórica dos estudantes. Essa abordagem metodológica nos dará aporte para identificar as possibilidades de um ensino de História Regional (Neves, 2000) a partir do uso de fontes históricas em sala de aula, como a utilização de fotografias e músicas institucionais que reiteram o discurso da fundação e do mito político, a percepção da identidade tocantinense e o sentimento de pertencimento ao lugar “inventado” a partir de 1988. Concluimos que, majoritariamente, os estudantes evocaram suas memórias a partir do *corpus* do mito do herói, mas também de movimentos e sujeitos que também lutaram pelo processo emancipador do estado do Tocantins, como a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE) e da Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), ressignificada dos anos 60. Além disso, os estudantes identificaram os significados e os interesses da elite política regional pelas necessidades das representações e símbolos de estado, permitindo um rompimento do discurso hegemônico e de poder da elite dirigente regional.

Palavras-chave: Ensino de História Regional. Memória. Identidade.

ABSTRACT

HOLANDA, Maicon Douglas. **“Being from Tocantins”**: Regional History Teaching and the historical memory of the creation of the state of Tocantins (1981-1990). 2025. 130f. Dissertation (Master in History Teaching), Federal University of North Tocantins, Araguaína-TO.

The aim of this qualitative research is to understand how 3rd grade high school students at the Anaides Brito Miranda State School, located in the municipality of Santa Fé do Araguaia, in of the state of Tocantins, perceive and mobilize the historical memory and the imagined and legitimized regional political-identity culture about the creation of the state of Tocantins, using the time frame of 1981 and 1990, a period that circumscribes the third autonomous movement from the former north of Goiás, which began with mobilizations for the creation of Tocantins until Palmas became the official capital of the state. Based theoretically and methodologically on Participatory Action Research (Thiollent, 2007) which prioritizes the relationship of knowledge between teachers and students in the classroom, the work aims to analyze the debate and historiography operation in History Teaching (Bittencourt, 2008) about the autonomous process of Tocantins, aiming to elucidate and problematize which subjects and events are linked to the History(s) of the creation of the state of Tocantins based on the social-historical construction of the students. This methodological approach will help us to identify the possibilities of teaching Regional History (Neves, 2000) through the use of historical sources in the classroom, such as the use of institutional photographs and songs that reiterate the discourse of the foundation and the political myth, the perception of Tocantins' identity and the feeling of belonging to the “invented” place in 1988. We concluded that, for the most part, the students evoked their memories from the corpus of the hero myth, but also from movements and subjects who also fought for the emancipation process of the state of Tocantins, such as the Commission for the Study of the Problems of Northern Goiás (CONORTE) and the House of Students of North Goiás (CENOG), re-signified in the 60s. In addition, the students identified the meanings and interests of the regional political elite through the need for representations and state symbols, allowing a break with the hegemonic discourse and power of the regional ruling elite.

Keywords: Regional History Teaching. Memory. Identity.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Sistematização do triângulo didático no ensino de História 36
Imagem 2	Seção do componente curricular de História no DCT/EM 49
Imagem 3	Vista aérea e panorâmica da área central de Santa Fé do Araguaia 56
Imagem 4	Inauguração da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 1985 57
Imagem 5	Fachada da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2002 58
Imagem 6	Interior da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2002 59
Imagem 7	Interior da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2023 60
Imagem 8	Aplicação do questionário de perfil da turma 33.01 62
Imagem 9	Congresso da CONORTE e da Constituinte de 88 em prol da criação do estado do Tocantins 81
Imagem 10	Afirmção identitária de “o tocaninense não é goiano”, em 1956 91
Imagem 11	Símbolos da natureza do estado do Tocantins 96
Imagem 12	Brasão e bandeira do estado do Tocantins 99
Imagem 13	Aula audição sobre os símbolos do Tocantins 105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero autodeclarado dos estudantes	64
Gráfico 2	Faixa etária dos estudantes	65
Gráfico 3	Trajetória de formação escolar dos estudantes	66
Gráfico 4	Eixos temáticos de preferência no campo do ensino de História	67
Gráfico 5	O professor pode/deve trabalhar as aulas de História Regional com fontes históricas?	71
Gráfico 6	Já ouviram falar no termo “mito político”?	77
Gráfico 7	Sentidos atribuídos ao pertencimento identitário	89
Gráfico 8	Cinco principais símbolos do estado do Tocantins	96

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização do município de Santa Fé do Araguaia	55
Mapa 2	Localização de Palmas e Miracema do Tocantins	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT – Competência 1	51
Quadro 2	Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT/EM – Competência 2	53
Quadro 3	Narrativas dos estudantes sobre a importância dos estudos históricos regionais	67
Quadro 4	Narrativas dos estudantes sobre fontes e o ensino de História “facilitado”	73
Quadro 5	Narrativas dos estudantes sobre fontes e o ensino de História “inovador”	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único
CENOG	Casa do Estudante do Norte Goiano
CONORTE	Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano
DCT	Documento Curricular do Tocantins do Ensino Médio
EDUCOM	Programa Educomunicação e Cidadania Comunicativa
EEABM	Escola Estadual Anaídes Brito Miranda
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LABIN	Laboratório de Informática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDC	Partido Democrata Cristão
PDS	Partido Democrático Social
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC/TO	Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino

TA	Trilhas de Aprofundamento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SABER REGIONAL	29
1.1	História e ensino de História: noções preliminares	29
1.2	Ensino de História Regional e cultura histórica escolar	35
1.3	Região: algumas considerações sobre a oposição entre o regional e o nacional ..	39
2	QUE ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL CABE NA SALA DE AULA? O CURRÍCULO E O “NOVO” ENSINO MÉDIO	43
2.1	O conceito de currículo e seus reflexos no “Novo” Ensino Médio	43
2.2	O debate regional no Documento Curricular do Tocantins	48
2.3	O “chão da escola” como o lugar da pesquisa histórica	54
2.4	O perfil dos estudantes e suas percepções sobre a importância do ensino de História Regional	64
2.5	O uso das fontes históricas em sala de aula: o que pensam os estudantes?	71
2.5.1	As fontes históricas e o ensino de História “facilitado”	71
2.5.2	As fontes históricas e o ensino de História “inovador”	74
3	“TENHO ORGULHO DE SER TOCANTINENSE”: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE REGIONAL	76
3.1	A reprodução do mito político da criação do estado do Tocantins	76
3.2	“O que é ser tocantinense?”: sentidos para a identidade regional	84
3.3	“Você se sente tocantinense?”: percepções e sentimento de pertencimento	88
3.3.1	Relação do pertencimento e a narrativa da riqueza cultural e histórica ao lugar	90
3.3.2	Relação do pertencimento e a narrativa da naturalidade ou criação ao lugar	90
3.3.3	Relação do pertencimento e a narrativa do orgulho e amor ao lugar	93
3.4	Os símbolos e a representação identitária do “ser tocantinense”	95
3.5	Guia Didático para novos olhares sobre a criação do estado do Tocantins	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE	128

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o intuito de investigar algumas questões em torno da constituição da identidade e da consciência histórica regional em estudantes do ensino médio por meio da análise e compreensão do processo de criação do estado do Tocantins, em 1988, tendo em vista que a formação da identidade e da consciência não são definidas a partir de um fato isolado. Esta proposta de objeto de pesquisa justifica-se com base em duas constatações.

Primeiro, a constatação de que permanece um Ensino de História Regional considerado, por muitos educadores, como uma especificidade do campo da História pouco relevante para a compreensão de uma dada realidade sócio-histórica. Ou seja, persiste a noção de que os eventos regionais ou mesmo locais são “menos” interessantes quando comparados à abordagem sobre os grandes heróis, processos históricos e personagens da história conteudista e eurocêntrica.

Mediante a concepção de nacionalismo exacerbado em torno desses “heróis”, a História dos sujeitos comuns foi deixada de lado. No ensino de História, essa realidade na pesquisa histórica em sala de aula começou a mudar somente a partir dos anos 1980 com a corrente da “Nova História”, momento em que os estudiosos começam a delinear em suas pesquisas, abordagens direcionadas aos estudos culturais, ao universo de um ensino antropológico e regionalista, que se preocupassem com:

Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados a historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outros. Como fruto dessa aproximação com a antropologia, sedimentou-se uma **História cultural** que atualmente procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como **nova história cultural**, com propagação em escala mundial. (Bittencourt, 2008, p. 149, grifo do autor)

Dessa maneira, Bittencourt (2008) defende que o Ensino de História ao longo do tempo sofreu modificações. Através da resignificação de diversas fontes, metodologias e abordagens para realizar a assimilação e mobilização de saberes da micro-história – definidos como História Local e Regional – procurou estar relacionada à macro-história – com a História Nacional ou Mundial – por intermédio da adoção de novas operações no processo de ensino e aprendizagem histórica, que contribuíram para a formação da consciência histórica e crítica dos estudantes, uma vez que os estudos das experiências do passado possibilitam a formação de outros pontos de vista históricos que foram esquecidos pela história tradicional. Essa modificação nas concepções no ensino de História se consolidou, sobremaneira, com o

estabelecimento da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em segundo lugar, o trabalho justifica-se pela necessidade de se estudar o período entre 1981 – contexto histórico que se inicia as discussões a respeito da emancipação da porção territorial Norte de Goiás – a 1990, no contexto em que se inaugura a capital mais jovem do país, Palmas, e seus inúmeros monumentos identitários que circunscreve a formação da elite política e de poder no terceiro movimento autonomista do antigo Norte de Goiás. Isso ocorre porque são poucos os trabalhos científicos e as abordagens metodológicas que se voltam para a problematização das questões político-regionais em sala de aula.

A territorialidade do poder do antigo Norte de Goiás até a fundação do estado do Tocantins é marcada por incessantes desdobramentos, inaugurações e reafirmamento de espaços de memórias e de representações sociais. A caracterização deste trabalho é de apresentar o caráter da memória histórica sobre a formação do estado do Tocantins através de um levantamento historiográfico acerca das narrativas desses movimentos pró-emancipação do Norte de Goiás.

Dessa maneira, a partir da noção de “divisão de regiões e/ou territórios” no Brasil, temos o caso da criação do estado do Tocantins, como sendo a mais jovem unidade da federação. A região Norte de Goiás foi emancipada através das discussões oriundas da Assembleia Nacional Constituinte, em 1988.

Ao longo do tempo histórico, vários discursos políticos regionais e documentos oficiais da Capitania de Goiás já evocava o sentimento identitário através da “luta secular” em favor da autonomia do antigo Norte da parte Centro-Sul de Goiás, cujo discurso fundante seria a revolta contra o esquecimento e as mazelas sociais que cerceiam o povo nortense.

O historiador Caio Prado Júnior (2011, p. 34) afirma que o Norte de Goiás, ainda nos tempos da Colônia Portuguesa, era “grandemente irregular”. Para esse autor, havia “núcleos apenas, alguns bastante densos, mas separados uns dos outros por largos vácuos de povoamento ralo, se não inexistente” (2011, p. 34). A faixa litorânea do Brasil, onde há maiores concentrações citadinas, era consequentemente, mais povoada se compararmos às regiões interioranas do Brasil, e o território do Norte de Goiás estava inserido nessa realidade geográfica. Essa característica típica de disparidade populacional também era observada na própria capitania de Goiás.

Na Comarca Norte havia um déficit populacional se comparado à Comarca Sul de Goiás, pois “o povoamento da capitania de Goiás, desde 1804, era bastante desigual. De um

total de 50 mil habitantes em toda a capitania, aproximadamente 36 mil concentravam-se apenas na Comarca do Sul” (Prado Júnior, 2011, p. 60).

Prado Júnior (2011), ao tratar da *Formação do Brasil Contemporâneo*, contribui para pensarmos no processo de constituição do território brasileiro que temos atualmente, sobretudo, no que se refere ao tratamento peculiar das demandas regionais para o sentido da colonização, que é o de “produzir para o exterior, acumular capital através da exploração. Além desse ‘sentido’, a colonização assumiu a ideia de enriquecimento rápido, nesse caso proporcionado pelo ouro, e de ascensão social (através de títulos reais)” (Parente, 2003, p. 30).

Ao realizar um breve balanço historiográfico das duas lutas emancipadoras do Norte de Goiás, a historiadora Temis Gomes Parente (2003) afirma que esse território – denominado na época por Minas de Goyazes – foi o cenário para a descoberta de inúmeros polos auríferos¹, percorridos durante toda a primeira metade do século XVIII.

O primeiro movimento autonomista, portanto, foi iniciado em 1821 e finalizado em 1823. Contudo, “a partir do declínio da mineração, o Norte goiano passou a ser visto pela historiografia como sinônimo de atraso econômico e involução social, gerador de um quadro de pobreza para a maior parte da população” (Parente, 2003, p. 23). Nesse sentido, o Norte goiano será considerado um “apêndice de Goiás” nesse período, tendo em vista a divisão da região entre Capitania do Norte (que hoje compreende o estado do Tocantins) e a Capitania do Sul (região em que hoje é o estado de Goiás).

A Comarca do Norte, que pertencia ao território do Antigo Norte Goiano, tinha como o intuito principal facilitar a administração da grande extensão de terras “mais isoladas” ou “distantes” do restante de Goiás. Essa era a região em que se concentrava um maior aparato de recursos oriundos das políticas públicas e administrativas. É sabido, portanto, que o primeiro desejo de autonomia surgiu junto às atividades extrativistas de mineração e exploração do ouro, no contexto da primeira metade do século XVIII.

Aliado à questão aurífera e sua consequente crise, a historiadora Rosy de Oliveira (1998) assevera que o primeiro sentimento de descontentamento e de oposição do Norte em relação ao Centro-Sul de Goiás culminou após a taxaço mais alta de imposto à mineração do Norte em comparação ao Sul. Foi um movimento que contou com a participação de inúmeros

¹ Com o enfraquecimento da produção econômica aurífera, constata-se a imposição de uma “dilatação dos meios de comunicação do interior para as regiões portuárias do Norte da Colônia, tendo em vista o escoamento dos produtos agropastoris, através da navegação fluvial pelos rios Araguaia e Tocantins” (Parente, 2003, p. 29). O desejo de autonomia do norte de Goiás perdurou, portanto, a partir de meados de 1809, período no qual Goiás foi dividido em duas partes: a Comarca do Sul e a Comarca do Norte.

sujeitos, e dentre eles, Joaquim Teotônio Segurado, nomeado ouvidor da capitania de Goiás por Dom João VI, de 1804 a 1809.

A conjuntura econômica do norte goiano no início do século XIX (1809) era pouco expressiva. A economia da região, em processo de transição da sociedade mineradora à sociedade agropastoril, iniciava o seu declínio econômico. Os mineiros, insatisfeitos com a cobrança do imposto quinto (5ª parte, descontada do ouro em pó antes de pô-los em barras), com a cobrança do dízimo (10% sobre os produtos e solo), e com a falta de incentivo à produção agrícola, defendiam a divisão administrativa da Província de Goiás como uma forma de reorganização da economia local. (Oliveira, 1998, p. 18)

De acordo com Oliveira (1998), a elite goiana era a detentora da direção dos movimentos autonomistas que se sucederam ao longo do tempo. A historiografia remonta que a participação popular foi reprimida, silenciada e marginalizada em nome dos “heróis” e dos “governantes”. Assim, a causa emancipatória da região Norte goiana permaneceu latente por longas décadas, ressurgindo somente na década de 1950, na segunda metade do século XX.

No período colonial brasileiro, Segurado apresentou algumas propostas de desenvolvimento para a província de Goiás, entre as quais superaram a extração do ouro na região (Prado Júnior, 2011, p. 60), que já havia entrado em declínio: a divisão da província em duas comarcas, a do Norte² e a do Sul; a tentativa de promover a navegação fluvial, sobretudo pelo Rio Tocantins (Cavalcante, 2003, p. 28), pois “o estabelecimento da navegação no Tocantins em fins do século XVIII impulsionou o povoamento para o Norte” (Prado Júnior, 2011, p. 61).

Além disso, a abertura de uma estrada entre Rio de Janeiro e Pará passando por Goiás, além de um serviço de correios entre as duas capitanias por meio da rota já existente que passava pelo Norte de Goiás eram os projetos que moldaram a luta de divisão regional por meio da instalação do Governo Independente do Norte de Goiás. Contudo, para Cavalcante (2003, p. 43-44),

A instalação desse Governo Independente do Norte de Goiás não pode ser vista como um acontecimento isolado ou como resultado, apenas, do esforço pessoal de uma liderança local, uma vez que eclodiu num clima de emancipação política regional e nacional, ocasião em que estavam sendo amadurecidas, na elite colonial, as ideias liberais de se romperem os laços coloniais com a metrópole e, conseqüentemente, de se conquistar estatuto jurídico de nação livre e soberana.

A autora ainda prossegue, afirmando que,

² Para a administração da recém-criada Comarca do Norte, que hoje constitui aproximadamente o estado do Tocantins e parte do Sul do Pará, o príncipe regente Dom João VI designou o desembargador Joaquim Teotônio Segurado, que já havia sido ouvidor de Goiás, encarregado de cuidar da nova Comarca, que teria estatuto de capitania. Foram duas as sedes da capitania, que existiu entre 1808 e 1814: a vila de São João das Duas Barras e a Vila de Palma.

A questão da soberania foi apropriada por lideranças políticas locais, naquele momento, no sentido da autonomia regional como conquista democrática e uma das possibilidades do exercício de um dos princípios liberais: o direito de representação e autodeterminação dos povos. (Cavalcante, 2003, 44)

Dessa maneira, Cavalcante (2003) enfatiza que, apesar de, na época, Segurado se “proclamar” como o principal mobilizador, ou “líder”, nas palavras de Cavalcante, esse ator político da época contou com inúmeros sujeitos que também pertenciam à Capitania do Norte. Além disso, a autora justapõe que o projeto de poder político de Segurado era “uma ação pessoal” que tinha como objetivo imediato “neutralizar” ou “dificultar o movimento de independência nacional” (Cavalcante, 2003, p. 45). Dessa maneira, cabe problematizarmos as intencionalidades de uma prática historiográfica que visa criar e eternizar “personagens heroicos” sem tensionar, factualmente, os interesses que os legitimam perante a consolidação de uma História Regional “baseada na reprodução do herói”, conforme pontua Elza Nadai (1993) e Thaís Nívia de Lima Fonseca (2003).

Esse discurso do “direito de representação e autodeterminação dos povos”, conforme pontua Cavalcante (2003), “perpassou gerações e foi apropriado para os políticos que articulam os projetos de autonomia do Norte de Goiás nas décadas de 1950 e 1980” (Cavalcante, 2003, p. 44). No que se refere ao segundo movimento separatista do antigo Norte de Goiás, o desejo autonomista se ancora na produção discursiva dos projetos de expansão diante das políticas desenvolvimentistas e de integração de lugares interioranos do Brasil ao projeto nacional incumbido, sobretudo, durante a presidência de Juscelino Kubitschek de Oliveira³.

Nesse período, já na República brasileira, o discurso da luta pela integração e modernização das regiões se efetivou através de uma política desenvolvimentista adotada e denominada Plano de Metas, que estabeleceu investimento prioritário em cinco grandes áreas da governança brasileira: nos setores dos transportes⁴, indústria de base, energia, alimentação e educação. Entre 1956 e 1961, JK – sigla no qual ficou conhecido nacionalmente o presidente da República – reiterou a ideia de desbravamento e ocupação das regiões desintegradas e vazias do interior do País a fim de atingir o *slogan* de sua campanha: tornar o

³ JK nasceu em Diamantina, interior de Minas Gerais, em 12 de setembro de 1902. Se tornou um político brasileiro que esteve na presidência do Brasil entre 1956 e 1961. Médico por formação, ingressou na política na década de 1930, sendo prefeito de Belo Horizonte, governador de Minas Gerais em 1951 e finalmente, presidente do Brasil. Um de seus grandes marcos foi a construção de Brasília durante a década de 1950, sendo inaugurada em 21 de abril de 1960. Morreu em 1976, devido a um acidente de carro. Paira o discurso de que seu acidente foi forjado por agentes da Ditadura Militar, ocorrido entre 1964 a 1985.

⁴ É nesse setor que a política de investimentos na construção de estradas e rodovias se concretizou no fim dos anos 50, como a criação da Belém-Brasília, que corta o território goiano e que, segundo historiadores, será um motor de propulsão para a elevação populacional do Norte de Goiás.

Brasil um país grande, de modo fazê-lo crescer 50 anos em cinco anos de mandato presidencial.

O movimento mais marcante desse projeto desenvolvimentista é a criação e transferência da capital brasileira, que se situava no Rio de Janeiro, no Palácio do Catete, e passou a ser em Brasília, no Palácio do Alvorada, obras consideradas por muitos populares e adversários políticos como faraônicas. A construção da BR-153, denominada de Belém-Brasília, também se tornou um dos projetos mais ambiciosos direcionados para a região central do Brasil no governo JK.

A construção da rodovia “cortou” o território brasileiro de Norte a Sul do Brasil, e percorre também a região que compreendia o Norte de Goiás, propiciando o impulsionamento do crescimento das pacatas cidades, povoados e distritos, ocasionando um aumento tangencial na questão populacional à medida que trechos da rodovia seriam inaugurados, como é o caso de Araguaína, que na época de Goiás compreendia a quarta maior cidade do estado, e que após a inauguração do trecho da rodovia no local, aumentou exponencialmente a sua população.

Vários discursos políticos e documentos oficiais de governo foram implantados no imaginário social que permite evocar um sentimento identitário de luta pela emancipação em torno do discurso de esquecimento, isolacionismo e persistência das mazelas sociais que cerceiam a população do Norte de Goiás (Cavalcante, 2003). Uma nova conjuntura começou a ser definida em 1988, a partir da convocação da Assembleia Nacional Constituinte.

Ao mesmo tempo, inúmeros sujeitos, movimentos e discursos, historicamente defendidos, começaram a se emaranhar no jogo político. A ascensão do discurso da elite política de Siqueira Campos foi constantemente ressignificada, mantendo seus interesses a partir do viés de manutenção de poder e da influência que passaria a ter com a criação do estado do Tocantins. E assim se fez, repercutindo no imaginário social dos tocaninenses a premissa, baseada numa estratégia e projeto de poder e de dominação da opinião pública, que o “herói”, “pai-criador” ou “fundador” do Tocantins.

A partir de 1988, a aspiração separatista se fortaleceu em consonância com a necessidade de estabelecer conjunturas identitárias para o novo estado brasileiro, pois “a identidade tocaninense é construída nos moldes das identidades nacionais. É uma identidade pautada na construção de mitos fundadores, hino, bandeira e outros símbolos também utilizados pelos Estados-nação nas suas construções identitárias” (Motter, 2010, p. 12).

Nesse contexto da caracterização identitária tocaninense citado por Motter (2010) que estes discursos ganharam maior força e maiores adeptos dos nortenses do antigo território

goiano, como a ideia de que “o tocaninense não é goiano”. Além das aspirações identitárias, desejava-se uma conciliação de interesses políticos e sociais para a causa emancipacionista, conforme veremos essa compreensão por estudantes colaboradores da pesquisa, no terceiro capítulo desta pesquisa.

Dessa maneira, mantendo o foco no terceiro movimento autonomista, este trabalho surge, inicialmente, devido a preocupação do pesquisador mediante os danos que a reprodução sistemática deste discurso pode provocar para a memória histórica dos estudantes – e conseqüentemente, para as futuras gerações de tocaninenses – que possam continuar evidenciando esta “copia e cola” ausente da problematização histórica, que deslegitima a discussão histórica de um imaginário que possui a única intenção de perpetuar o projeto do poder político estadual.

A pesquisa histórica é um ato de resistência, e por isso, deve evocar também a necessidade de um rompimento de continuação discursiva do mito, pois, do ponto de vista da História, revela o íntimo interesse pela manutenção do *corpus* político do siqueirismo⁵ por meio da reprodução dos discursos “prontos” tem a pretensão de suprir essa lacuna que paira sobre o processo de criação do estado do Tocantins para o ensino de História, contribuindo, desse modo, para a compreensão do modo como os estudantes percebem a temática e mobiliza a memória histórica da fundação, (res)significando a construção de um ensino de História Regional através da metodologia da Pesquisa-ação Participante, no qual potencializa a relação entre professor e estudantes na pesquisa histórica em sala de aula.

No que se refere aos dois pontos elencados, cabe reiterar que temos, no Brasil, longas discussões acadêmicas e científicas em torno da relevância dos estudos históricos regionais e locais para a compreensão das realidades e vivências dos próprios estudantes. Contudo, o processo de ensino da temática regional por professores em sala de aula ainda é um dilema didático-pedagógico, pois ainda reina uma conformação de que não há fontes históricas acessíveis, interessantes e vastas sobre a compreensão de uma dada conjuntura regional ou local.

Nesse sentido, a pretensão de análise do ensino de História da História autonomista do Tocantins, visa, por definição, relacionar e construir uma pesquisa empírica que busque

⁵ Podemos definir o siqueirismo como uma rede de práticas, discursos e projetos de poder emanadas pela figura política de Siqueira Campos ao longo de sua trajetória política. Assenta-se, particularmente, na ideia de que este sujeito forneceu base de sustentação para a criação de um grupo de sujeitos da região, baseadas em pressupostos coronelistas e de mandonismo, que “serviam” aos seus interesses de poder: a sua manutenção ao cenário político regional e nacional como o “criador” do estado do Tocantins, contrariando, historicamente, inúmeros sujeitos e movimentos que também constituíram esse fato histórico. Mesmo depois de sua morte, o projeto de poder ainda atinge o seu objetivo, que é tornar Siqueira Campos a figura política “mais importante” do estado do Tocantins.

alcançar pontos importantes: i) identificar como os estudantes percebem a construção histórica dos personagens mistificados e heroicizados no imaginário coletivo dos tocaninenses no terceiro movimento autonomista, ocorrido entre 1985 e 1988; ii) Como os estudantes mobilizam os conceitos de mito político, sentimento de pertencimento, representações e símbolos de Estado; iii) Como os estudantes observam, ao longo do processo autonomista do Tocantins, a criação de uma identidade regional tocaninense pautada em imaginários coletivos políticos-simbólicos e ritos institucionalizados, que ressignificam a ideia de formação identitária e sentimento de pertencimento para o “ser tocaninense”.

No que se refere ao pressuposto teórico-metodológico e o *corpus* da pesquisa, visamos partir da experimentação em sala de aula de História Regional através Pesquisa-ação participante. No âmbito da educação, essa metodologia pode ser “[...] compreendida como aquela em que o pesquisador na investigação do fenômeno educativo, coleta dados sobre o processo de ensino de que ele participa como professor” (Lima, 2015, p. 149).

Nesse sentido, Soeli Regina Lima (2015) assevera que

o professor deve exercer o papel de mediador na produção do conhecimento histórico a ser realizado pelos alunos, vinculando a pesquisa como eixo norteador do processo; além de trabalhar com o conhecimento, já sistematizado, deve ser promovido o diálogo com memórias, com as vivências dos alunos, usando da documentação histórica, patrimônio histórico e história oral. O trabalho escolar pautado em iniciativa dos alunos, com atividades que extrapolam o espaço de sala de aula, envolvendo pesquisas significativas, com objetivos pré-definidos e aplicação direta, junto a sociedade local, acaba por vincular o ensino de História com as experiências cotidianas dos alunos. (Lima, 2015, p. 150-151)

Lima (2015) pontua que a pesquisa histórica também pode ser realizada no decorrer das aulas de História, pois é ofício dos professores propiciar a aproximação dos estudantes com os objetos de investigação do passado, buscando formular hipóteses, justificativas e objetivos que se ancoram num pressuposto investigativo. A pesquisa-ação participativa, nesse ínterim, considera as novas demandas por práticas inovadoras e interativas que devem cada vez mais permear o chão da escola, tornando o papel do estudante ativo na busca por problematizações e soluções a partir de sua realidade. Eis, portanto, a importância da inserção das discussões regionais como princípio de chamamento e provocação para o repensar – e consequentemente, o agir – dos estudantes frente aos problemas sociais, ideológicos e estruturas de poder em sua volta.

Baseado no pensamento de Lima (2015), outro pesquisador, Michel Thiollent (2007), busca definir a metodologia Pesquisa-ação participante como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2007, p. 16)

Pensando dessa maneira, Michel Thiollent (2007) afirma que a Pesquisa-ação Participante e, para além de uma simples metodologia, um espaço de representação da luta social baseada na coletividade, pois ao se inserir num âmbito qualitativo, acaba assumindo a existência de um espaço de interlocução estruturada no desejo participativo para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Nesse caso, Thiollent (2007) quer demonstrar que os atores (estudantes) implicados no espaço escolar, participam na resolução dos problemas a partir da problematização conjunta daqueles que manifestam conhecimentos e experiências diferenciadas, porém integradoras.

Propõe-se, de acordo com o seu pensamento, a ideia de conhecimento coletivo para “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (Thiollent, 2007, p. 24) como forma de enfrentamento sistemático aos problemas por meio da reflexão histórica e social realizada não somente na relação estudantes e professores, mas também na profícua relação entre as práticas e discursos dos gestores e demais sujeitos que compõem a estrutura da escola (merendeiras, porteiros, psicólogos, assistentes sociais, coordenadores, secretários, etc.) para a construção do conhecimento, da memória e da ação reflexiva.

A pesquisa histórica em sala de aula, portanto, vai partir das experiências de memória individuais e coletivas que os estudantes carregam consigo – a bagagem epistemológica ou saberes prévios –, que, em consonância com as fontes históricas – propiciam favoravelmente um ambiente da pesquisa empírica sobre o passado e presente. Contudo, vale destacar que essa metodologia não visa retirar ou minimizar a soberania e autonomia do pesquisador para o objeto a ser pesquisado ou construído, muito pelo contrário.

A pesquisa histórica calcada na Pesquisa-ação Participante valoriza o exercício da mediação e orientação por parte do pesquisador (professor), seja na sala de aula e no enfrentamento das narrativas durante a análise das fontes, porém não consolida uma estrutura de apagamento ou hierarquização dos saberes dos colaboradores (estudantes) frente ao saber já defendido e consolidado por parte do pesquisador, pois este se ancora em hipóteses e teorias pré-estabelecidas para “dar rumo” aos potenciais tensionamentos analíticos que possam surgir durante o decorrer da análise empírica das fontes e narrativas históricas.

Porém, é ingênuo considerar que a pesquisa, a ação ou a participação deva limitar apenas para o princípio do envolvimento “ilustrativo” e passivo dos estudantes. Seus papéis,

enquanto colaboradores da pesquisa, é o envolvimento e uma participação profícua dos indivíduos de uma determinada comunidade escolar, para que, conjuntamente, possam propor ações práticas de mudanças da realidade regional por meio da reflexão histórica, que no caso desta pesquisa, é problematizar os papéis estabelecidos pela elite política na configuração do poder regional no contexto da criação do estado do Tocantins.

Dessa maneira, a divisão desta Dissertação foi estruturada de modo a atender esse aspecto da temporalidade histórica entre 1981 e 1990. Para o alcance do objetivo geral proposto, o presente estudo se subdivide em alguns objetivos específicos, que nesse caso, estarão representados na divisão dos capítulos. A *Introdução* é a primeira parte textual do trabalho e reflete numa aproximação do leitor com o *locus* de pesquisa, com a metodologia abordada e com os anseios da mobilização teórico-metodológica natural do processo de construção da escrita histórica e análise no campo do ensino de História.

Além dessa parte introdutória, a Dissertação possui três capítulos⁶: o primeiro capítulo intitulado *Ensino de História e a construção do saber regional*, no qual pretendeu-se discutir o ofício dos historiadores e a sua relação com o passado, compreender se existe um debate histórico e historiográfico no/para o ensino de História acerca da criação do estado do Tocantins a partir da utilização de metodologias ativas em sala de aula – como a utilização de fotografias e de músicas, no caso desta pesquisa – para a construção do saber histórico regional.

No segundo capítulo, que se intitula *Que ensino de história regional cabe na sala de aula? o currículo e o “Novo” Ensino Médio*, pretendeu-se compreender as percepções dos estudantes acerca dos sujeitos e eventos vinculados à história da criação do estado do Tocantins, com vistas identificar as possibilidades do ensino de História Regional. Nesta seção, discutiremos alguns discursos que legitimaram, ao longo do tempo, o imaginário social acerca do processo de formação da identidade tocaninense, a partir da rememoração de sua elite política, dos discursos de fundação e dos símbolos direcionados ao estado no contexto pós-1988.

Em “*Tenho orgulho de ser tocaninense*”: atribuição de sentidos e representações de identidade regional”, o terceiro capítulo aborda a proposta de elaboração de um Guia Didático voltado para os professores mobilizarem a temática em sala de aula. No final do capítulo, apresentaremos o Guia Didático, um material paradidático voltado para os professores que visa apresentar outros caminhos de percursos para o ensino de História da criação do estado do

⁶ A pesquisa foi delimitada e sistematizada por meio das orientações contidas no *Manual de normatização para elaboração de trabalhos acadêmicos-científicos da Universidade Federal Norte do Tocantins*.

Tocantins, visando contemplar uma ressignificação ou até mesmo, desconstrução, de símbolos, representações e discursos de poder que comumente são reproduzidas nos espaços sociais, e como consequência, também no espaço escolar. Dessa maneira, o material se volta para a mobilização dessa temática por professores de História em turmas da 3ª série do ensino médio.

Por último, as *Considerações Finais* da investigação visam apresentar as conclusões do presente estudo do campo do ensino de História Regional, mediada pela importância da colaboração dos estudantes ao assumirem papéis de pesquisadores e atores importantes na construção do saber histórico regional, a partir de suas identidades e imaginários. As possibilidades de criação e utilização do Guia Didático em sala de aula a partir da análise profícua das narrativas de percepções dos estudantes em torno dos imaginários sociais, das simbologias identitárias e dos discursos de criação do estado mais novo do Brasil se tornou a maior conquista realizada em dois anos de pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História.

1 ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DO SABER REGIONAL

1.1 História e ensino de História: noções preliminares

“Nunca, em nenhuma ciência, a observação passiva gerou algo de fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível” (Bloch, 2001, p. 79). Essa citação do historiador Marc Bloch justapõe a ideia de que a História é campo do saber científico construído através da indagação dos vestígios e dos acontecimentos sobre o passado, e que sempre devem estar ancoradas nas especificidades históricas as quais os historiadores pretendem desvendar e analisar com rigor científico. Bloch (2001), na obra *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*, questiona no decorrer de sua análise teórica se seria meramente papel do historiador reunir documentos ou vestígios do passado, depois averiguar a autenticidade e veracidade de seu conteúdo? A resposta é não, pois Bloch (2001) afirma que a ciência histórica é caracterizada, sobretudo, pelo posicionamento de historiadores em contato com o mundo que os rodeia, e que a condução subjetiva é moldada de acordo com a época e o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

Os historiadores, de acordo com Bloch (2001), não buscam por uma “verdade absoluta” sobre os fatos do passado, mas visam evidenciar, reiterar ou repetir pressupostos sobre um acontecimento à luz do que as fontes históricas pretendem indicar, para que exista a premissa de memória do passado para finalmente, chegarmos à construção da consciência histórica no presente.

A despeito disso, Lilia Moritz Schwarcz (2019) apontou algumas considerações sobre o ofício dos historiadores e o papel da história ao longo do tempo. Schwarcz (2019) afirma que o papel do historiador é a capacidade de lembrar a sociedade sobre os acontecimentos do passado. Apesar da existência desse pilar da História acerca da efetivação das memórias, a autora não desconsidera a ideia de que a lembrança histórica está intimamente relacionada com o esquecimento. Sobre o passado, muito daquilo que foi esquecido, necessariamente, passou por um processo de apagamento intencional da História.

Nas palavras de Schwarcz (2019):

A história costuma ser definida como uma disciplina com grande capacidade de “lembrar”. Poucos se “lembram”, porém, do quanto ela é capaz de “esquecer”. Há ainda quem caracterize a história como uma **ciência da mudança do tempo**. Quase ninguém destaca, no entanto, sua **genuína potencialidade para reiterar e repetir**. E a história brasileira não tem como escapar dessas ambiguidades fundamentais: se ela

é feita do encadeamento de eventos que se acumulam e evocam alterações substanciais, também **anda repleta de seleções e lacunas, realces e invisibilidades, persistências e esquecimentos**. Além do mais, enquanto na sucessão cronológica do tempo destacam-se as alterações cumulativas, marcadas por fatos e eventos isolados – alterações de regime, golpes, mudanças econômicas, sociais e culturais –, não é difícil notar a presença de problemas e contradições estruturais que continuam basicamente inalterados, e assim se repetem, vergonhosamente: a concentração de renda e a desigualdade, o racismo estrutural, a violência das relações, o patrimonialismo. (Schwarcz, 2019, p. 223-224, grifos nosso)

Schwarcz (2019) explica que o esquecimento é algo intencional na construção da narrativa histórica. Esse esquecimento, na maioria das vezes, se fundamenta nos pressupostos de favorecimento histórico a grupos e sujeitos enaltecidos na e pela História. O apagamento, a seleção de eventos, os realces e as invisibilidades tendem a transcorrer para um caminho em que a historiografia da elite e para a elite sempre se sobressai, enquanto os comuns, os menos favorecidos, comumente são “retirados” da formação analítica histórica, a fim de que sua evidenciação enquanto sujeitos não promova a sua emancipação. Dessa maneira, conforme exposto por Schwarcz (2019), compreendemos que a História enquanto campo de conhecimento é importante para a compreensão do presente mediante os acontecimentos do passado, ao passo que a ciência histórica também contribui para a mudança – ou ao menos uma reflexão – de práticas culturais e sociais subalternizadas que se enraizaram no tecido social e que ainda insistem na sua continuidade.

Michel de Certeau (2008) apresenta diversas maneiras de como a história é construída, contrariando os ideais de construção histórica defendido pelos metódicos. Segundo Certeau (2008), na corrente historiográfica dos metódicos, os documentos por si só já deixam brechas ou atalhos para a produção histórica. Devido ao apego pelo conteúdo dos documentos, não era preciso uma interpretação para além daqueles já constatados pelos mesmos, uma “operação analítica”, termo utilizado por Certeau (2008) para designar uma crítica externa e interna necessária às fontes. Os historiadores estariam, desse modo, em uma situação de “neutralidade”, ludibriados com “verdades absolutas”. Certeau (2008) defende que os sentidos atribuídos pela história devem ser analisados para além das fontes ou dos vestígios históricos, para a construção de objetos.

A narrativa ou o discurso histórico é fruto da construção do objeto estudado. Isso acontece mediante seleção e hierarquização de fatos do processo que se quer analisar. Dessa maneira, quando o historiador define um objeto a ser analisado, consequentemente, há a necessidade de especificação da temática, dos sujeitos, das fontes, dos métodos, das perspectivas e da hipótese que já estão moldadas pelos pesquisadores.

Um primeiro tipo de história se interroga sobre o que é ‘pensável’ e sobre as condições de compreensão; a outra pretende encontrar o ‘vivido’, exumado graças a um conhecimento do passado [...] A primeira dessas problemáticas examina a sua capacidade de tornar pensáveis os documentos que o historiador faz um inventário. Ela obedece à necessidade de elaborar modelos que permitam constituir e compreender uma série de documentos: modelos econômicos, modelos culturais etc. [...] leva o historiador às hipóteses metodológicas de seu trabalho [...] A outra tendência privilegiada é a relação do historiador com um vivido, quer dizer, a possibilidade de fazer reviver ou de ‘ressuscitar’ um passado. (Certeau, 2008, p. 46)

Para a construção do conhecimento histórico, mediante a utilização de fontes oriundas das narrativas orais, de modo (re)construírem um passado vivido, é necessário que o pesquisador teça análises de acordo com os sentidos e as representações contidas nas fontes, buscando fomentar uma história crítica.

Para Certeau (2008), o modo de realidade disposto para a produção do trabalho do historiador acontece por meio de duas dimensões do real: aquele que está contido no próprio objeto construído; e o real que se faz presente pela atribuição de sentidos a partir das perspectivas dos historiadores, através de uma construção do objeto e de consequentes problemáticas que darão consistência à produção de discursos. O autor explica que “estas duas formas da realidade não podem ser nem eliminadas e nem reduzidas uma à outra. A ciência histórica existe, precisamente, em sua relação” (Certeau, 2008, p. 45).

Na relação entre o passado e a construção do ensino de História ao longo do tempo, Thaís Nívia de Lima Fonseca (2003) assevera que existem múltiplas possibilidades de se inquirir uma investigação histórica através da infinidade de fontes e metodologias, haja vista a modificação da posição de se fazer história após a superação do modelo metódico de se encarar as fontes históricas, sobretudo àquele construído pela historiografia francesa.

Fonseca (2003) afirma que, com o passar do tempo, a História, além de ser considerada uma ciência, que exige rigor heurístico e hermenêutico, passou a ser considerada também uma disciplina escolar, mesmo que ainda ao longo do século XX, os estudos sobre as disciplinas escolares estivessem ainda demarcados pela influência da Sociologia e da História da Educação. Contudo, apesar dessa influência demarcadora, “a área do Ensino de História pertence ao campo investigativo da História, isso não significa que não possa e que não ocorra trocas epistemológicas entre as diversas ciências humanas” (Szlachta Junior, 2021, p. 5).

Nesse ínterim, Arnaldo Martin Szlachta Junior (2021) chama a atenção pelo fato de que, por vezes, o ensino de História é colocado em segundo plano perante outras áreas de conhecimento, ou perante o próprio campo da História (enquanto pesquisa, e não ensino). Assim, esse autor formaliza uma série de indagações referente ao ofício do historiador-pesquisador *versus* docente-historiador. Ele diz:

[...] Além das complexas possibilidades que compõem o campo da História, nós nos identificamos como Historiadores, e o que produzimos como História, e principalmente por trabalharmos com: fontes históricas, relações do espaço e tempo, memórias e suas construções narrativas. Ora, se temos toda essa formação, em que momento deixamos de ser pesquisadores da História? Entrar numa sala de aula nos desqualifica como Historiadores? Na Universidade não há professores de Histórias? É possível um professor pesquisador? (Szlachta Junior, 2021, p. 2)

Ao tensionarmos o debate por intermédio destas provocações, passamos a refletir ainda a permanência do preconceito ou da “rusga” social que ainda paira sobre o campo do ensino de História no ambiente acadêmico institucionalizado, detentora de todo o saber. Esse “elitismo cultural” apontado por Szlachta Junior (2021, p. 2) é bastante comum neste espaço e se ancora na mentalidade de que o ensino de História “é menor”, menos interessante ou “não nobre”, permitindo que esse campo, por mais que as discussões contemporâneas provocaram uma maior compreensão e superação de alguns paradigmas, ainda sofra com a ideia de que esse campo se pauta “à meras técnicas pedagógicas que para muitos profissionais do nosso ofício nem deveriam existir”, como se lidar com a escola fosse “menos importante” do que lidar com a universidade.

Aliada a essa problemática, deve-se compreender que o campo da História é multifacetado, e com isso, também deve ser compreendida como uma ciência ensinável, formalizada pela potencialidade de construção de uma consciência histórica (Cerri, 2011) para a formação de historiadores e de demais sujeitos numa sala de aula. De acordo com Fonseca (2003), as:

características do conjunto de conhecimentos definidos como História, no universo escolar, nem sempre foram as mesmas nem se mantiveram fieis a uma estrutura de organização semelhante à que conhecemos hoje para as disciplinas escolares. Na verdade, o próprio estatuto da História enquanto campo do conhecimento mudou com o tempo, conforme suas relações com o debate científico de uma forma geral e com as Ciências Humanas em particular. A rigor, somente a partir do século XVIII é que a História começou a adquirir contornos mais precisos, como saber objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado. (Fonseca, 2003, p. 20-21)

Fonseca (2003) pontua que a História enquanto campo de conhecimento passou por incessantes debates ao longo do século XVIII, e que desses debates resultou, precisamente, a construção metodológica da didática para a sala de aula, mesmo que essa habilidade ensinável ainda estivesse moldada pelos conceitos de uma tradição historiográfica, calcado no pressuposto de que era necessário “decorar” datas, conceitos, sujeitos e acontecimentos pertinentes à construção histórica, concentrada no modelo estabelecido pela Europa e impactada pelo Iluminismo florescente no século XVIII.

Fonseca (2003) defende que o ensino de História em um modelo curricular de ensino tradicional, surgido do contexto iluminista, visava evocar somente o Estado como o centro do processo histórico, em que potências e nações europeias eram vistas como a centralidade dos acontecimentos globais, e que toda a humanidade deveria pautar-se nesse modelo escolar instituído através da unificação de saberes em torno de fontes institucionalizadas, como os documentos oficiais e as cartas de governantes, reis, monarcas e imperadores do passado, por exemplo.

Inicialmente, essa ótica de construção do ensino de História nas escolas estava baseada nas instituições religiosas e no sagrado, e, portanto, fortemente ancorado no caráter providencialista⁷, que ocupou lugar significativo inicialmente nas instituições escolares. Além disso, a fuga da História como campo de conhecimento era permeada pela ênfase aos grandes heróis, feitos e acontecimentos marcantes do/sobre o tempo. Na trajetória da construção do saber histórico, muito se patrimonializa a história dos considerados vencedores. Quando os demais grupos sociais ganham visibilidade, como é o caso de movimentos sociais, grupos estudantis e sujeitos “comuns”, estes assumem uma caracterização secundária, tornando-os, para a História, como parcialmente relevantes para o andamento de um determinado acontecimento ou fato histórico.

Elza Nadai (1993) argumenta que o ensino de História no Brasil foi sistematicamente construído através da cópia ou reprodução da historiografia construída na Europa, em especial a francesa. Era um modelo de ensino institucionalizado que, em uma sequência cronológica, apenas reproduzia os heróis, às suas conquistas e apresentava a sociedade europeia como uma sociedade que deveria ser copiada pelas demais sociedades que eram consideradas “inferiores” à cultura da Europa. As instituições de ensino no Brasil copiavam massivamente os rituais e as práticas realizadas pelos colonizadores e conquistadores.

Fonseca (2003) concorda com o pensamento de Elza Nadai (1993) sobre a aplicação do ensino de História no Brasil, visto que:

a ausência ou a fragilidade da problematização compromete a discussão de questões de grande relevância para a compreensão do processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil desde o século XIX, de seu ensino ao longo do tempo e de suas inúmeras relações, sobretudo com a política e com a cultura (Nadai, 2003, p. 32).

⁷ Se trata de uma crença filosófica baseada na centralidade de Deus como sendo o verdadeiro protagonista e sujeito da História, e por isso todos os acontecimentos no plano sensível e terrestre, devem ser atribuídos à providência divina. A influência das ações do homem, nesse caso, seria apenas seu objeto, um instrumento mobilizado pelas mãos de Deus.

Dessa maneira, de acordo com Nadai (1993), o eurocentrismo nos fornece uma redundância historiográfica à medida que o único objeto de estudo da disciplina de História eram os feitos dos governantes. A História era uma disciplina demasiadamente marcada pela ausência maquiada de criticidade e conscientização sobre esses feitos, e a lógica disseminada era apenas a de que o Brasil realizava um ensino baseado na “cópia da cópia” da Europa. Nadai (1993) defende que o lugar social da História como disciplina escolar foi constantemente atrelada ao pressuposto paradidático do uso de manuais, cartilhas e livros didáticos para dar conta destes objetivos de reprodução em maior escala, uma vez que essas ferramentas de ensino seriam largamente utilizadas pela maioria dos professores para “transmitir” ou “reproduzir” datas, acontecimentos e sujeitos marcantes dos conhecimentos históricos.

Em contrapartida, na contemporaneidade, a concepção de ensino de História passou por constantes reformulações. O ensino de História reformulado propõe como opção em sala de aula a reflexão por meio de dinâmicas interativas, como debates e aulas expositivas e dialogadas planejadas por intermédio da necessidade de utilização de diversos mecanismos de utilização de fontes históricas – partindo-se de materiais arquivados/preservados ou não –, como jornais, fotografias, músicas, entrevistas orais, esculturas, manifestações imateriais – como danças, festividades, rituais –, museus, filmes, novelas etc.

Assim sendo, o professor de História acaba permitindo a realização de uma aproximação cada vez mais ampla e irrestrita ao ato de pesquisar e explorar fontes históricas em sala de aula, fazendo com que o estudante possa compreender, na prática, os meandros dos procedimentos do ofício do historiador, que carece seguir os protocolos da pesquisa histórica por meio da orientação do método científico, como a observação, questionamento, formulação de hipótese, realização de experimentos, aceitação ou rejeição das hipóteses e, por último, a conclusão.

Dessa maneira, entende-se,

[...], que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (Caimi, 2006, p. 28)

De acordo com Caimi (2006), uma solução possível para o combate ao ensino de História tradicional seria aliar os anseios dos estudantes ao posicionamento da figura de um professor reflexivo, que enxerga o ato de ensinar muito além do simples papel de memorização ou reprodução de conteúdo com “[...] 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” (Caimi, 2006, p. 20).

Nesse caso, sai de cena o ambiente de sala de aula com filas rigorosamente organizadas, participação dos estudantes de forma modesta, haja vista o papel do professor como “detentor de todo o saber”, sala de aula com centralidade na lousa e nos manuais didáticos e avaliações escritas voltadas para a reproduções de datações e acontecimentos marcantes dos eventos históricos baseadas em “conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais” (Caimi, 2006, p. 20) para dar espaço a salas de aulas organizadas em forma de debate, rodas de conversa, no qual os estudantes possuem maior protagonismo para a participação efetiva, com avaliações em formatos diversos que evidenciam a necessidade de explorar a criatividade para o desenvolvimento de habilidades, que no caso do ensino de História, objetiva potencializar o senso crítico dos estudantes.

1.2 Ensino de História Regional e cultura histórica escolar

Não existe pesquisa histórica na qual o historiador não delimite, desde o seu início, o que objetiva alcançar com a investigação a partir da construção de objeto a ser indagado (Bloch, 2001). Nesse sentido, no que se refere ao referencial teórico acerca das reflexões sobre ensino, mobilizamos alguns pesquisadores e professores do campo do ensino de História Regional para posteriormente dar ênfase à construção do objeto investigado.

No sentido da aplicação da abordagem de ensino de História no Brasil, trazemos a compreensão de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008), a qual discute alguns aspectos dessa abordagem frente à amplitude da História Nacional (Bittencourt, 2008, p. 161).

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. (Bittencourt, 2008, p. 161)

Bittencourt (2008) afirma que, ao longo do tempo, a História Regional ganhou reconhecimento científico porque se preocupou, ao longo de sua formação, com as transformações e representações socioespaciais. Além disso, o regional visa debater questões voltadas à identidade, à alteridade e ao sentimento de pertencimento de uma determinada

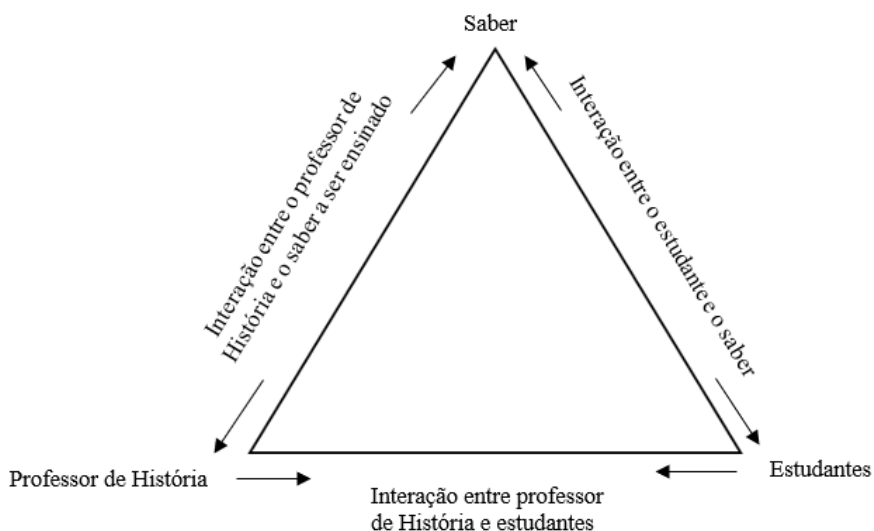
porção territorial, bem como a sua multiplicidade. Na História Nacional, isso não ocorre, tendo em vista a necessidade abrangente de pensar mais nas semelhanças e menos nas diferenças.

Ironita Machado (2014), na obra *História regional em sala de aula*, destaca as possibilidades dessa abordagem no estudo das “singularidades da região (como recorte espacial e temporal) em relação ao macro, ou seja, demonstrar que há particularidades referidas às articulações externas e amplas que têm, dependendo da época em estudo [...]”. Nesse sentido:

A proposta de significar de fato o ensino de História a partir de uma metodologia que destaque o local e o regional, coaduna-se com uma forma diferenciada de pensar e produzir o saber histórico e o saber pedagógico [...]. Essa é pensada e realizada, seguindo a perspectiva da autora, a partir da compreensão da indissociabilidade da prática de ensino e da própria pesquisa – seja ela de conteúdo, acadêmica, pedagógica, ou de atividade docente. Tal proposta de que sejamos de fato professores-pesquisadores intermitentemente reflete na postura tripartite de fazer-ensinar-aprender para/com os educandos que devem ser mobilizados para uma forma de ensino e produção de saber que os insira no processo, em especial ao tratar-se de suas histórias, da sua cidade, das memórias de seus antepassados. (Machado, 2014, p. 12)

Nesse ínterim, Machado (2014) mobiliza a noção da didática da História para se referir à relação entre os saberes científicos movimentados e mobilizados por historiadores no âmbito acadêmico com os saberes ensinados em salas de aula na educação básica. Assim, embasado teoricamente nos pressupostos de Jean Houssaye (1992) ao definir um triângulo didático, podemos sistematizá-lo para entendermos a relação na construção do ensino de História da seguinte maneira:

Imagem 1: Sistematização do triângulo didático no ensino de História



Fonte: Houssaye (1992). Adaptado pelo autor.

Desse modo, baseado na sistematização de Houssaye (1992), a relação entre professores de História, estudantes e os saberes mobilizados e assimilados – fundamentando a construção de consciência histórica – para a realização da pesquisa histórica na sala de aula é imprescindível. A pesquisa em sala de aula reforça a compreensão de que o saber científico-histórico é construído a partir da mobilização de inúmeros critérios analíticos do passado e do presente. Dessa maneira, os estudos das regionalidades realizam uma aproximação maior entre os saberes do estudante e do professor com suas realidades vividas no cotidiano (Machado, 2014, p. 12).

A autora justapõe também a necessidade de articulação do objeto de conhecimento da História Regional com a História do Brasil, abordagem essa que contribui para propormos um processo formativo da construção histórica dos estudantes acerca da criação do Tocantins a partir de suas posições da memória histórica, de suas vivências e referências identitárias. O estudante, com isso, compreende que ele é um sujeito histórico capaz, portanto, de construir o fazer histórico e a consciência histórica acerca dos eventos regionais e locais.

Aliado ao pensamento de Machado, Luís Fernando Cerri (2011) assevera a importância da didática e da investigação do uso social da História no ensino de História, mobilizando os aportes de conscientização das ações sociais em suas temporalidades, ou seja, da fomentação do conceito de consciência histórica e de sua relação com a noção de identidade coletiva. Um exemplo que o autor cita é o “mito de origem, que funciona como o legitimador da existência de um grupo” (Cerri, 2011, p. 41).

O autor, nesse sentido, assevera que

[...] nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados de uma identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros pensamentos no campo do pensamento. Em outras palavras, tudo o que permite que digamos nós e eles compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes. (Cerri, 2011, p. 41)

O fragmento citado postula, ademais, que o lugar em que a consciência histórica se ancora está intimamente relacionado com a construção de uma identidade coletiva. À medida em que os estudantes mobilizam suas percepções sobre os eventos e personagens do passado, eles também visibilizam a memória histórica e conseqüentemente, vastos imaginários sociais acerca dos símbolos políticos-culturais, processo que também pode ser observado nos estudantes da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda em referência à criação do estado do Tocantins. A partir disso, compreendemos que a intencionalidade da pesquisa em sala de aula

requer também tornar os imaginários sociais passíveis de contextualização e criticidade histórica o que, por sua vez, configura-se como uma construção do sentido e da consciência histórica. Em outras palavras: os professores de ensino das regionalidades no âmbito da ciência histórica devem buscar caminhos que possibilitem uma diversa e multifacetada integração mútua entre os dois principais recortes que a especificidade científica de ensino demanda: a compreensão espacial (das regiões) atrelado à assimilação das relações de poder político a partir da memória histórica. Desse modo, a História e a memória histórica possuem relações e interesses em comum, mas também são lugares do contraditório. De acordo com a professora Lucília de Almeida Neves (2000),

A História, como produção de conhecimento, não só induz ao afloramento de lembranças registradas pela memória, como procura, por meio de um tratamento acadêmico racional, ordenar os vestígios, relacionando-os à trama de reconstituição do processo histórico em todas as dimensões que lhe são peculiares. Desta forma, é lícito considerar-se a produção historiográfica como um segmento específico da memória coletiva. Um segmento caracterizado pela utilização de metodologias apropriadas à produção do conhecimento, à recuperação de informações sobre o passado e à realização de análises e interpretações sobre esse mesmo passado. (Neves, 2000, p. 111)

Diante do exposto, Neves (2000) ressalta que o ensino de História é também um “lugar de fronteira” entre a História e a memória. Afirma que na construção da pesquisa histórica, ordenamos e hierarquizamos dados e vestígios do passado, bem como mobilizamos metodologias que se vislumbra serem mais adequadas ao atendimento da operação analítica da História, a partir dos interesses e objetos de pesquisa dos historiadores.

Com isso, compreendemos que “[...] a função social da memória histórica como sendo a de suporte da identidade coletiva, ao historiador cabe estimular e contribuir para que as condições de registro deste tipo de memória possam se efetivar de forma permanente” (Neves, 2000, p. 110). A memória histórica, portanto, é capaz de suscitar espaços cada vez mais constantes da consciência histórica nas relações humanas, bem como entender as representações, estabelecer noções sobre identidades e sentimento de pertencimento à região.

Desse modo, a memória histórica deve se relacionar com as premissas de um ensino de História que se ancore em abordagem que permita com que os sujeitos históricos (estudantes) compreendam o porquê de suas realidades sócio-histórica dos estudantes, possibilitando a construção de espaços de constância de uma consciência histórica (Cerri, 2011). O menosprezo à diversidade de saberes que o campo dos estudos regionais e locais na escola é capaz de propiciar acaba “distanciando” os estudantes, ao invés de provocar uma “aproximação” em torno dos seus próprios saberes prévios, experiências de vida e percepções de uma determinada realidade histórica.

É sabido que muitos educadores de História acabam cerceando a temática regional, substituindo-a pela dimensão histórica dos “macros” acontecimentos, sobretudo, mundial e elitista. Isso, muitas vezes, se concretiza em decorrência de inúmeros fatores: a sobrecarga de jornada excessiva que muitos professores – e dentre eles, os de História – enfrentam no espaço escolar. Como consequência, os professores, na maioria das vezes, sequer têm tempo para pesquisar e produzir materiais que permitam ensinar História Regional e/ou Local.

Talvez, a partir dessa problemática, consigamos compreender o porquê existe uma carência de materiais paradidáticos sobre estudos das regionalidades na escola, provocando uma defasagem no que diz respeito a abordagem didática em sala de aula, como na péssima compreensão – gerando a repulsa – pela História Regional, tendo em vista que ainda é incipiente a sua mobilização no cenário escolar brasileiro.

1.3 Região: algumas considerações sobre a oposição entre o regional e o nacional

O conceito de região, apesar de antigo, é polissêmico e ainda enfrenta estigmatização. Isso ocorre porque esse termo situa-se em um lugar de fronteira dentro do campo do conhecimento científico, podendo ser apropriado por diversas áreas. De caráter interdisciplinar, perpassa estudos como Geografia, Antropologia, Ciência Política, Economia, Sociologia e História, pois “é possível falar de região histórica, região cultural, região econômica e assim por diante, com fronteiras distintas no mesmo território físico” (Pozenato, 2003, p. 1).

Desse modo, de acordo com José Clemente Pozenato (2003), a etimologia da palavra região deriva de *regio* ou *rex*, que é a autoridade que, por decreto, podia circunscrever as fronteiras: *regere fines*. A região não é, pois, na sua definição, origem, uma realidade natural, mas uma divisão do mundo social estabelecida por um ato de vontade” (Pozenato, 2003, p. 1).

Pozenato (2003) argumenta que a formação de uma região não se efetiva somente como atributo natural, pois o ato de delimitar territórios perpassa também critérios de vontades de uma determinada dominação de poder na territorialidade. A região é modificada instintivamente através do grau de poder político reconhecido e legitimado através da construção das representações. A criação de uma região está baseada nos interesses que as elites regionais – denominadas de *regio* ou *rex* – possuem e influenciam nas formalizações da região. Portanto, a região é uma construção humana, e não natural.

Na esteira da discussão sobre o lugar da ideia de região entre as diferentes “disciplinas”, Pierre Bourdieu (1989) afirma que a concepção de região ultrapassa a ideia de espacialidade, pois pode estar baseada na posição de mundo dos sujeitos, e que, portanto, existiria pouca relevância em estabelecer unanimidade ou consenso sobre qual área esse conceito devesse estar vinculado. Bourdieu (1989) afirma que:

A região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos, é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de ‘regionalização’ e movimentos ‘regionalistas’, economistas e sociólogos. (Bourdieu, 1989, p. 118)

Essa luta sobre o lugar da ideia de região no campo representacional foi abordada, sobretudo por intelectuais envolvidos nos movimentos separatistas, principalmente em algumas áreas africanas colonizadas pelos regionalistas, por meio da oposição dessa ideia à de nação, com o intuito de reforçar os projetos políticos divisionistas. Por isso, a região passou a ser “alvo” de inúmeras vertentes de pesquisas, e dentre elas, a investigação histórica.

Bourdieu (1989) explica que, tanto do ponto de vista científico quanto do ponto de vista prático, a região é uma constatação construída socialmente e politicamente e, portanto, é mantida por uma complexa rede de representações e simbologias. Tanto o discurso regionalista, pautado na construção das identidades de uma determinada região, quanto o discurso científico, que se detém na análise de uma determinada região são performativos. Isso acontece porque se constituem a partir de uma determinada realidade ou posição social de poder no qual essas definições estão acentuadas, como é o caso das elites regionais que se “preocupam” em definir identidades e estabelecer parâmetros de especificidades regionais baseadas na diferença do *outro*.

Outrossim, a ideia de região também é constantemente estigmatizada, pois muitas vezes é compreendida somente com uma divisão de limites territoriais, como se o regional fosse estritamente algo fechado por fronteiras, relacionando-a com a imagem de ser algo “menor” ou “inferior”. De acordo com Pozenato (2003), essa oposição entre o regional e o nacional confere a ideia de que o regional é um espaço geográfico e territorial periférico, enquanto o nacional é visto como um espaço central.

Esse estigma que o *centro* imprime sobre a *província* repercute em todas as representações que se façam de região. No plano das representações culturais, o estigma estabelece que a *província* é um mundo acanhado, estreito, incapaz de transpor as próprias fronteiras: veja-se, por exemplo, os sentidos pejorativos que os dicionários atribuem ao adjetivo *provinciano*. Em contraposição, o *centro* é visto, como que por natureza, como aberto e universal. O centro professa uma *fê*

universalista, na expressão de Bourdieu, da qual é excluída a periferia. (Pozenato, 2003, p. 8)

Esse estigma das representações à ideia de regional como sendo um mundo “estreito” e “acanhado” em oposição à ideia de nacional como sendo um mundo “amplo” ou “universal” também é uma percepção de Bourdieu (1989), pois “se a região não existisse como espaço estigmatizado, como *província* definida pela distância econômica e social (e não geográfica) em relação ao centro, quer dizer, pela privação do capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reivindicar a existência (Bourdieu, 1989, p. 126).

A força dessa concepção equivocada da ideia de centralidade da nação e consequentemente do nacional, segundo Pozenato (2003), pode ter influência no misticismo de que o universo ou o mundo possui um eixo central, que norteia todos os demais movimentos em torno dele. Essa busca incessante em torno da definição de centro ou periferia permite que haja essa noção separatista ou fronteiriça entre uma região ou outra, entre uma identidade ou outra, mas que o nacional sempre repercute a sua “grandeza” perante o regional.

Dessa maneira, Bourdieu (1989) e Pozenato (2003) concordam com a ideia de que a região deva ser compreendida como uma rede de relações entre si, caracterizada simultaneamente pelas noções de proximidade ou distância, a depender da posição em que os sujeitos se encontram dentro da territorialidade. Esses novos parâmetros fornecem subsídios para a erradicação do olhar preconceituoso sobre a região, pois, para Pozenato (2003, p. 9), ela “deixa de parecer um espaço isolado entre fronteiras e dependente de um centro, para se tornar apenas um complexo de relações inserido numa rede sem fronteiras” delimitadas.

Na relação entre as regiões e a formação das identidades, Elis Regina Barbosa Angelo (2021) afirma que

Essa escolha dos lugares e territórios de memória e suas contextualizações e experiências referem-se, de certa forma, ao universo de símbolos agregados ao ser, que passa pela discriminação, distinção e orgulho, dependendo da forma que é feita a leitura. Na atual conjuntura os objetos/pessoas/memórias e lugares passam a ter uma valorização diferente, passam a ser parte de um movimento de identificação e recriação de territórios culturais, pois a formação do patrimônio vislumbrado na relação de criação e aceitação passam a obter o que realmente faz sentido: o sujeito e sua identificação. (Angelo, 2021, p. 98)

Os lugares de memória – com o estado do Tocantins na centralidade da discussão regional – são, para a autora, construídos através da inculcação de símbolos e adereços norteando a identidade. Baseada no pensamento de Bourdieu (1989) sobre região, Angelo (2021) defende que o juízo de valor está relacionado ao sentimento de pertencimento que os sujeitos têm com a região. “No sentido de espacialidade, os grupos vão se formando a partir de

referências e redes de ligação entre o lugar e tornando-se novos territórios compreendidos a partir disso” (Angelo, 2021, p. 99). Desse modo, atribuições como que remetem à “discriminação, distinção e orgulho”, por exemplo, são comumente evocadas e praticadas ao longo da trajetória socio-identitária-espacial dos tocaninenses.

A historiografia tocaninense, dessa maneira, pretendeu constituir-se uma “história única”, que interliga o sentimento permeado pelo imaginário nacional para o regional como na representação da criação do Tocantins, em 1988, e na inauguração de sua capital, Palmas, em 1989, conforme será debatido mais adiante, no Capítulo 3.

2 QUE ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL CABE NA SALA DE AULA? O CURRÍCULO E O “NOVO” ENSINO MÉDIO

‘Dar aula’ é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. (Bittencourt, 2008, p. 51)

Circe Bittencourt (2008), na citação acima, sugere que o ofício de ensinar vai além do processo do “dar” aulas. É um ofício que se configura numa relação que deve ser recíproca e contínua, e que exige maturidade dos domínios para a formalização desse ofício, tendo em vista que não se trata de um processo simples de “repetição” ou “reprodução” das práticas conteudistas dispostas no currículo. O saber deve estar relacionado com as vivências e realidades sociais dos estudantes. Mas será que o currículo posto no espaço escolar, de maneira geral, atende essas necessidades pertinentes para a formação intelectual e das consciências históricas no “chão da escola”?

Neste capítulo, iremos discutir a definição de currículo e a sua importância para a constituição das identidades nos espaços escolares. Apresentaremos também as principais características da proposta curricular que o estado do Tocantins constroi para o ensino médio por intermédio do estabelecimento do Documento Curricular do Tocantins, no nível ensino médio (DCT/EM), evidenciando os pressupostos curriculares existentes no ensino de História no âmbito regional tocantinense, por meio também da problemática vigente com a reforma do “Novo” Ensino Médio⁸ (NEM).

2.1 O conceito de currículo e seus reflexos no “Novo” Ensino Médio

O currículo é um conceito polissêmico, isso significa dizer que existem várias definições e compreensões acerca da ideia exata do que seja uma proposta curricular. De

⁸ O NEM é a reformulação da distribuição das grades horárias e das disciplinas ministradas no nível médio da educação brasileira, através da Lei 13.415/17. Com o objetivo de tornar a etapa de ensino mais atrativa e evitar que os estudantes abandonem os estudos, parte das aulas será comum a todos os estudantes do país, direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na outra parte da formação, os próprios alunos poderão escolher um itinerário para aprofundar o aprendizado. Entre as opções está dar ênfase, por exemplo, às áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ao ensino técnico. A oferta de itinerários vai depender da capacidade das redes de ensino e das escolas. O cronograma definido pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece que o novo ensino médio comece a ser implementado este ano, de forma progressiva, pelo 1º ano do ensino médio. Em 2023, a implementação segue, com o 1º e 2º anos e, em 2024, o ciclo de implementação termina, com os três anos do ensino médio.

maneira geral, definimos a palavra currículo para designar a ideia de “apresentação” ou “direcionamento”. No que tange a questão do espaço escolar, o currículo fornece esse mesmo pressuposto, pois de acordo com o *Dicionário de Ensino de História*, etimologicamente, um documento curricular tem a pretensão de “faz[er] referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo)” (Gabriel, 2019, p. 72).

De acordo com esse autor:

Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo – o “ato de percorrer” – esse verbo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e afeta nesse percurso. (Gabriel, 2019, p. 72-73)

Com isso, Gabriel (2019) acentua o pressuposto de que o currículo evoca uma seleção de elementos que balizam sequencialmente o *corpus* conteudista das disciplinas e/ou matérias – atualmente denominada, através das propostas de mudanças pelo NEM, de componentes curriculares – nas escolas. A definição temática daquilo que deve ser mobilizado ou não pelos docentes em sala de aula, em tese, parte da construção de uma proposta e de um “caminho” curricular previamente definido, e que teoricamente se dispõe em orientar os professores com relação aos seus planejamentos para um conteúdo didático que atenda a base curricular.

Desse modo, através do pensamento conceitual de Gabriel (2019), o currículo é uma construção, e sobretudo, uma intenção daquilo que se quer evidenciar ou “apagar” – e esquecer – nas salas de aulas. Tecnicamente, podemos pensar na ideia de que o currículo sempre parte de uma construção feita pela elite ou de um grupo dominante, que tem intenções e visões de mundo que, na maioria dos casos, diverge da realidade e do posicionamento social de vida dos estudantes, e por isso, o currículo deve ser sempre questionado sobre a quais interesses uma determinada proposta curricular serve: à elite ou às classes populares da sociedade brasileira?

No que se refere aos conteúdos – atualmente denominado pelo NEM de “objetos de conhecimentos” – curriculares de História, evidentemente que esses questionamentos e tensionamentos se acirram à medida que a classe educacional brasileira visualiza, em sua maioria, que a Área de Ciências Humanas e Sociais no qual o componente curricular de História é incorporado esteja sofrendo “ataques” ou “golpes” perpetrados com intencionalidade. Primeiro porque existe uma supressão de conteúdos em sala de aula que

possibilitaria aos estudantes uma visão mais crítica e questionadora das posições diversas dos estudos históricos, que visam à desconstrução para a construção de consciências históricas daquilo que, socialmente e historicamente, sempre foi posto pela elite nacional e regional como o que deveria ou não ser estudado, pois sempre tiveram o controle da construção da História.

Segundo, existiu recentemente uma configuração estrutural de retirada da quantidade de aulas de História nas escolas, além de uma minimização da duração das aulas nesse campo do ensino. Há alguns anos, tínhamos como proposta estrutural do currículo para o ensino de História, duas aulas semanais. Atualmente, observamos a redução para uma aula semanal, com duração de 50 minutos.

Paulo Miceli defende que os professores de História devem ser ouvidos acerca desse cerceamento curricular que visa a supressão ou minimização do ensino de História. Para esse autor, historicamente sempre existiu – e ainda está em curso – o pressuposto de que existe uma “missão” (Miceli, 2021) para o ofício do professorado no Brasil, mas que ainda permeia no imaginário discursos enviesados e retrógrados que deslegitimam os professores dessa área do conhecimento ao longo das décadas no Brasil, por meio do discurso de que se deve combater a “História militante” ensinada nas escolas.

Esses discursos preconceituosos e estereotipados sobre as práticas docentes da área de História, de acordo com Miceli (2021), contribui para que haja a existência de políticas ou reformas educacionais que sucateiam e invisibiliza o real papel do professor de História na sociedade, efeito no qual conceitua a necessidade de um “ensino reformulado” (Miceli, 2021, p. 46), que distancie os professores denominados “militantes” dos estudantes, por meio da supressão da carga horária. A reforma do ensino médio, instituída por lei em 2017, mas cujas regras começaram a ser aplicadas em 2022, é um dos exemplos mais nítidos.

Miceli (2021) diz que:

Houve um tempo em que a História era doutrinação e se destinava, antes de tudo, a formar, reforçar e manter os valores da nacionalidade, e a disciplina acabava se transformando num espaço cultural mais adequado à reprodução desses sentimentos. [...] Mas como o estudante também vivia fora da escola, cabia a ele enxergar para além dos rosários que era obrigado a repetir, para tapear seus mestres na hora da avaliação. (Miceli, 2021, p. 46-47)

Dessa maneira, Miceli (2021) sugere que no ensino de História do passado – e do presente – houve intencionalmente o desejo, por parte da elite política educacional que constrói o currículo, “a formar, reforçar e manter os valores da nacionalidade”. Dessa maneira,

a escola acabava servindo como um contraponto ou uma fuga da realidade daquilo que os estudantes de fato vivenciavam fora dos muros da escola.

Essa diferenciação culminou, por assim dizer, em um processo de desvalorização e incumbência do espaço escolar restritamente como um espaço que não propicia questionamentos e construção das identidades por meio da realidade que os cercam, pois, o espaço escolar tinha o intuito de reproduzir repetidamente, por meio da legitimação de um currículo centrado nos sujeitos, práticas e pensamento da elite, a representatividade dos elementos da cultura dominante.

Com isso, para mobilizar essas demandas por uma maior crítica social e consciência histórica a partir dos elementos simbólicos e representativos de poder, compreende-se que a abordagem localista e regionalista possa possibilitar uma maior abertura para o rompimento destes paradigmas socioeducacionais, partindo, sobretudo, da necessidade de consolidar um currículo descentralizado e um ensino médio reformulado, que chegue “na ponta” e ressignifique as estruturas de poder para uma mudança da realidade social dos estudantes sujeitos da História.

Miceli (2021) prossegue afirmando que:

[...] essas propostas se sucederam e chegaram até o presente, sempre emolduradas por recomendações relativas à importância de incentivar a participação do aluno, o desenvolvimento de seu espírito crítico e da criatividade, além dos outros mandamentos, destinados a salvar o rebanho do castigo da inconsciência e da acomodação. (Miceli, 2021, p. 47)

Paulo Miceli (2021), ao evocar suas teses, oferece uma reflexão atual sobre a conjuntura do ensino de História no Brasil acerca da cotidianidade dos professores e estudantes no ambiente escolar, afirmando que a criticidade do educando se fragiliza cada vez mais no decorrer da atuação ideológica neoliberal que prioriza a noção de valorização da sociedade do mercado e menospreza a avidez da consciência histórica crítica e reflexiva aos estudantes.

A partir da consolidação do NEM, Paulo Romualdo Hernandez (2019) realiza uma discussão contextualizada sobre os meandros da Lei 13.415/2017 como um reflexo da instauração da Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC) no território brasileiro. Dar-se-á

⁹ De acordo com a introdução do próprio documento, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (2017, p. 7). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Foi estabelecido em 2017 pelo Governo Michel Temer, buscando fundamentos pedagógicos em três grupos de competências gerais que devem estar no ambiente educacional: pessoais/sociais, cognitivas e comunicativas. Contudo, o documento encontra

atenção especial ao estabelecimento de um teto máximo de 1.800 horas para cumprimento do ensino dos conteúdos escolares, bem como à nova composição do currículo e sua flexibilização através dos itinerários formativos, conhecidos como Trilhas do Aprofundamento – denominadas nas escolas tocantinenses pela sigla TA –, Eletivas e Projetos de Vida.

A nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integrar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores. Na realidade, o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem (ou falta desta). Esse tipo de educação a distância não seria mais que um pacote de informações produzidas por produtores de simulacros de aulas para serem consumidas pelos alunos. (Hernandes, 2019, p. 7)

Nesse ínterim, Hernandez (2019) sugere que há uma disputa de narrativas e de poder entre aqueles que constroem e reformulam o currículo ao longo do tempo. Por um lado, a elite dominante, por meio do currículo, define as propostas dos objetos de conhecimentos que devem ser mobilizados em sala de aula, envolvendo-se cada vez mais no pressuposto de que essas mudanças estruturais causam maior “flexibilidade” à medida que visam construir um modelo de ensino com estudantes “mais autônomos”, como se, da noite para o dia, a maioria dos estudantes se tornassem autodidatas. Por outro lado, quando se percebem altos índices de “fracasso escolar”, como a questão da evasão ou abandono; e um baixo rendimento em campos de conhecimentos importantes para a formação intelectual, geralmente são os professores que são os únicos responsabilizados por esse “fracasso escolar” por parte da gestão educacional.

Diante dessa realidade, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2014), a escola e os professores de História devem assumir a posição de que o currículo é um documento norteador para aquilo que será evidenciado em sala de aula, mas ele deve ser constantemente questionado e adaptado para as necessidades curriculares da escola e dos estudantes, para que se cumpra o papel de transformação da realidade que os cercam. Sobre isso, Silva (2014) assevera que:

[...] a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar as relações sociais nas quais os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional que tendem a favorecer as relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (Silva, 2014, p. 33)

bastante crítica e resistência por parte de muitos professores, e dentre eles, os profissionais que lidam com o componente curricular de História.

Assim sendo, Silva (2014) parece sugerir que escolas nos quais o seu espaço é composto majoritariamente por estudantes da classe trabalhadora, no qual o autor chama de “trabalhadores subordinados”, essa consciência da formação curricular descentralizada deve ainda mais ser evidente e corroborada, visando as interpretações acerca da ideia de que o currículos e os conteúdos existentes partem de uma disputa de narrativas e de poder, à medida que a classe dominante que pretende ser hegemônica dita as regras e comandos daquilo que se deve evidenciar em sala de aula, sobretudo nas aulas de História, cuja constatação elucida o fato de que durante muito tempo os estudos históricos ficaram reféns da construção sobre os acontecimentos, práticas e discursos dos “heróis”, governantes e daqueles que detêm o poder de mando.

Desse modo, Silva (2014) acentua que é nas relações sociais que a aprendizagem histórica significativa acontece, tendo em vista o papel que a escola assume enquanto instituição social de emancipar e dar autonomia aos estudantes. Dessa maneira, quanto mais o currículo for descentralizado, maiores são as possibilidades de criarmos um ensino de História que catalise as potencialidades de um ensino transgressor, que não reproduza as desigualdades sociais e que esteja ancorada no princípio da consciência histórica a partir da cultura escolar baseada na realidade de vida dos estudantes.

2.2 O debate regional no Documento Curricular do Tocantins

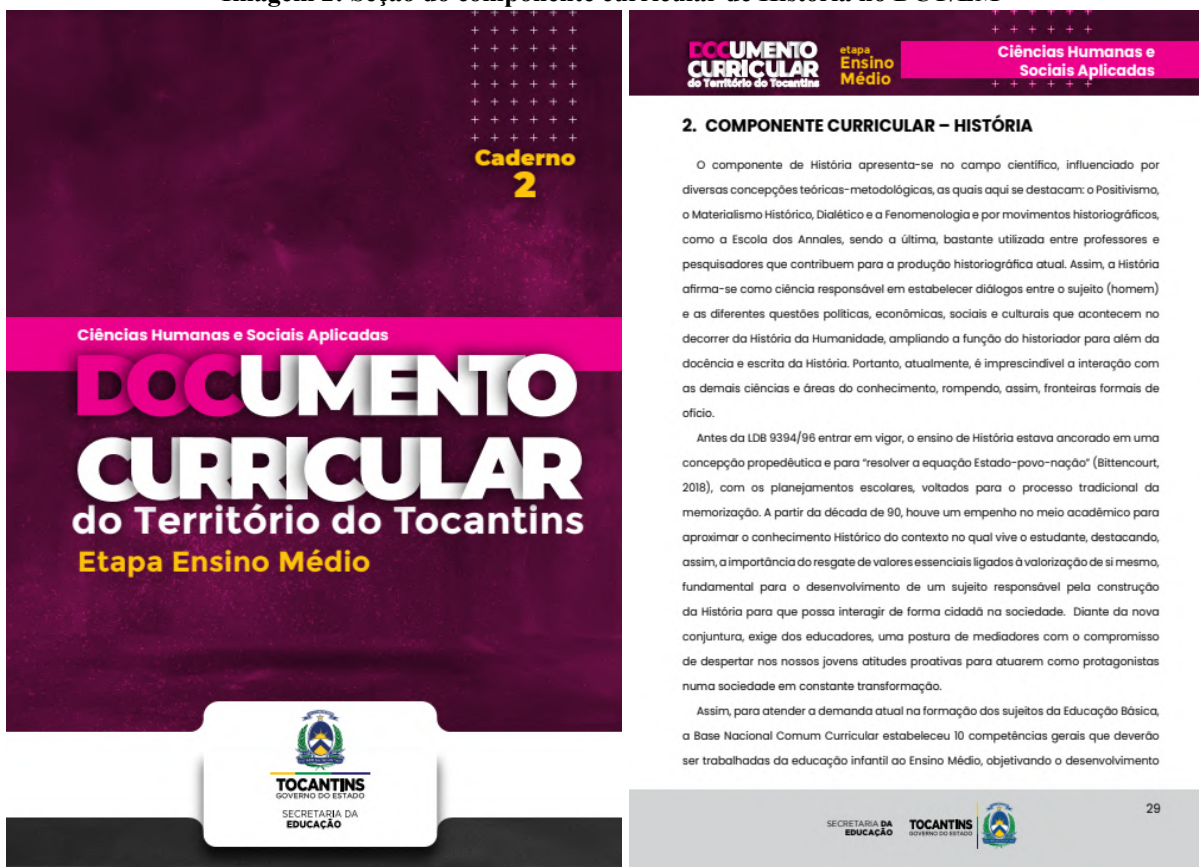
Partindo-se da premissa de que o currículo deve assegurar, cada vez mais, o desuso das práticas conteudistas e tradicionais no espaço escolar, Silva (2014) afirma que os professores e a gestão escolar devem nutrir os caminhos para a construção de um diálogo horizontal sobre as realidades que os cercam para além dos muros da escola, possibilitando que os estudantes desconstroem e reconstroem consciências históricas por meio do ensino de História Regional democrático e participativo. Só assim, de acordo com o pensamento de Silva (2014) se torna possível construir uma cultura escolar assertiva que visa, de fato, ressignificar lugares de pertencimento aos estudantes, para que não flertam com práticas e discursos da classe dominante que potencialmente constroem os pilares curriculares vigentes.

Nesse sentido, analisar o DCT/EM, consiste em favorecer a compreensão de como, na construção desse currículo, as abordagens nacionais e globais minam os estudos regionais. Especificamente quanto às normativas e orientações desse documento para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observamos haver um processo de marginalização dos saberes e

estudos históricos em nível regional. Dessa maneira, visamos ancorar algumas reflexões sobre qual abordagem dada – ou não – pelo Documento Curricular do Tocantins do ensino médio (DCT/EM)¹⁰ aos estudos em História Regional.

Quando analisamos as normativas e orientações desse documento curricular, sobretudo na etapa ensino médio – que é o foco da análise –, é perceptível que os saberes e estudos históricos em nível regional são incipientemente tratados no referido documento. O currículo, na apresentação geral do componente curricular de História, sugere que as práticas do professorado devem romper com a “concepção propedêutica e para ‘resolver a equação estado-povo-nação’” que comumente estava associada às práticas docentes que se voltava para “os planejamentos escolares [que eram] voltados para o processo tradicional da memorização” (DCT/EM, 2022, p. 29).

Imagem 2: Seção do componente curricular de História no DCT/EM



Fonte: Documento Curricular do Tocantins. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/1-formacao-geral-basica/4714fqcpfzqc>. Acesso em: 14 mar. 2024.

¹⁰ A partir daqui, mencionaremos no decorrer do texto somente a sigla DCT/EM para nos referirmos ao currículo regional tocantinense para o Ensino Médio. O DCT que trata da Reforma do Ensino Médio foi um documento construído pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins com a participação de professores e técnicos educacionais da rede de ensino, professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) na elaboração e nas consultas públicas virtuais, e que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 169 de 20/12/2022.

Na apresentação do componente curricular de História do DCT/EM, conforme se verifica na imagem 2, há indícios da existência de uma relação de forças composta por um horizonte voltado para o Nacional e outro, demasiadamente incipiente nesse documento, que propõe um olhar para as questões e temáticas regionais.

Nesse sentido, embora o DCT/EM (2022, p. 29) defenda a necessidade de “resolver a equação estado-povo-nação”, o seu texto curricular não apresenta uma proposta efetiva para o ensino dos conhecimentos históricos regionais, ensino esse que poderia contribuir com a formação de um cidadão consciente de sua historicidade para o caso tocantinense.

No DCT/EM, consta a seguinte afirmação:

[...] O Componente Curricular de História do estado do Tocantins contido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá, necessariamente, ser abordado de maneira interativa, correlacionando à realidade atual, **com ênfase especial para as questões do local**; colocando-se contra e combatendo todo e qualquer resquício que privilegie uma visão etnocêntrica sobre qualquer sujeito ou prática e artefato cultural, que faz parte do processo historiográfico e da construção histórica. (DCT/EM, 2022, p. 33, grifo nosso)

O documento, assim sendo, não enfatiza a importância da História Regional para a constituição das identidades e do sentimento de pertencimento do sujeito tocantinense. Temas como a criação do estado e da fundação de Palmas, os três movimentos autonomistas, as representatividades territoriais e símbolos de estado que afirmam a diversidade e cultura política regional não são evidenciados. O DCT/EM, ao “esquecer” de pontuar esses temas também importantes para o ensino de História Regional, menciona apenas a necessidade de rompimento com a abordagem eurocêntrica, focando no combate à concepção de História Global. Na visão dos desenvolvedores do documento, essa visão tradicional e eurocêntrica seria superada quando estudamos a formação e consolidação das comunidades tradicionais.

Portanto, determinados sujeitos e grupos sociais que contribuem com a beleza da nossa construção histórica não podem, de modo algum, ser considerados como seres inferiores (quilombolas, indígenas, ciganos, ribeirinhos, sem-terra, sem teto, gênero, entre outros) e, nem tampouco, ancorar-se na visão eurocêntrica, predominante no velho mundo e nas colônias pertencente ao continente europeu, que se colocava na condição de superioridade em detrimento de outros povos, grupos e nações não oriundas da Europa. (DCT/EM, 2022, p. 33)

É inegável a relevância da reconstrução e do ensino dos processos históricos vividos pelos povos originários, tradicionais e quilombolas, porém o ponto que destacamos em nossa análise é o apagamento, no DCT/EM, das dinâmicas regionais no estado do Tocantins, e para isso buscamos tencionar o “lugar” da História Regional na sala de aula. Em nossa compreensão, a seção curricular de História do DCT/EM é lacunar, considerando que existe

uma multiplicidade de objetos do conhecimento, principalmente aqueles relativos aos pertencimentos políticos, que não foram abordados e exemplificadas, tais como a questão da formação dos símbolos identitários regionais, dos movimentos políticos e da noção de pertencimento através da discussão sobre a memória histórica acerca dos mitos políticos na constituição do estado do Tocantins.

Desse ponto de vista, a competência 1 constante da primeira parte do anexo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do DCT/EM, preconiza a necessidade de:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (DCT, 2022, p. 2)

Essa competência descreve genericamente as dimensões sócio-históricas, em suas respectivas escalas geográficas, que os estudantes devem alcançar. Além disso, ela evidencia que, em tese, os conhecimentos da área de ciências humanas e sociais devem ser abertos às escolhas dos professores, que devem abordá-los desde o âmbito local, passando pelo regional e pelo nacional, até alcançar o nível global. Contudo, quando voltamos o olhar para o interior do DCT/EM observamos discrepâncias entre o que preconiza sua competência 1 e o que é proposto nos objetos de conhecimento.

No quadro 1, abaixo, verificamos uma síntese das categorias ou unidades curriculares, habilidades ancoradas na BNCC e objetos de conhecimento referenciados pela competência 1 no DCT/EM:

Quadro 1: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT - Competência 1

Unidade Curricular	Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC	Objetos de conhecimento
Tempo e espaço	(EM13CHS101)	Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades. Formação dos diferentes povos do estado do Tocantins: Indígenas, Quilombolas e migrantes de outras regiões brasileiras.
	(EM13CHS102)	Análise de conceitos dicotômicos dos processos Históricos, avaliando criticamente discursos que promovam concepções de etnocentrismo, racismo e xenofobia no mundo contemporâneo (Ideias Iluministas: evolução do pensamento político ocidental para uma concepção Democrática).
Tempo e espaço/ política e trabalho	(EM13CHS103)	Análise de documentos Históricos que evidenciam os fundamentos do processo sociopolítico do mundo antigo (Egito, Grécia e Roma) e sua influência na vida cultural nos processos históricos seguintes até a sua

		contemporaneidade (O legado histórico, político social e cultural do mundo Antigo (Egito, Grécia e Roma).
Tempo e espaço/ indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS104)	Reconhecimento do legado cultural de cada povo em diferentes períodos e lugares, relacionando essa herança à formação da sociedade ocidental (Patrimônio histórico-cultural e a preservação da memória, História e a origem da diversidade cultural do Tocantins).
Tempo e espaço, território e fronteira	(EM13CHS105)	Contextualização de barbárie, ideais iluministas e o conceito de civilizado, neocolonialismo na África e Ásia, ultranacionalismo dos regimes Totalitários e a presença da dicotomia na organização das sociedades atuais (As ambiguidades nos processos Históricos desde a pré-história até o mundo contemporâneo).
Tempo e espaço	(EM13CHS106)	Reflexão sobre a produção de riquezas e distribuição de renda no Brasil (Região Norte) e Tocantins-Município. Problematisando uma situação que revele a desigualdade socioespacial de diferentes grupos, como os indígenas, quilombolas, populações em situações de rua, ribeirinhos, entre outros) (Formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a importância do sujeito na construção de identidades e a História local de um povo).

Fonte: DCT/EM 2022, p. 2-8, grifo nosso. Elaborado pelo autor (2024).

Ao analisarmos esses dados, verificamos que na habilidade EM13CHS101, a sugestão de abordagem em História Regional se apresenta somente nos estudos dos saberes e da diversidade dos povos tradicionais do Tocantins, como a população indígena, quilombola e migrantes de outras regiões brasileiras. Além disso, na habilidade EM13CHS104, o foco é o estudo dos patrimônios históricos, com ênfase na História e na origem da diversidade cultural do Tocantins, preservando a memória da “sociedade ocidental”, conforme elencado no DCT/EM.

Somente a habilidade EM13CHS106 aborda a necessidade de se estudar a distribuição de renda na região Norte e no estado do Tocantins, bem como entender a “formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a importância do sujeito na construção de identidades”. Contudo, nessa habilidade, a centralidade do estudo mencionado é a sociedade brasileira, que no aspecto geral, remete à História nacional, embora também faça referência à “História local de um povo”. Ou seja, há um apagamento das temáticas regionais, principalmente daquelas cujas especificidades remetem aos processos políticos regionais.

Outro caso, é o da Competência 2 do DCT/EM, cuja proposta é “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos estados-nações” (DCT/EM, 2022, p. 9), segundo compreendemos, ela seria outra competência que abrigaria pertinentemente o debate acerca da formação política-cultural do Tocantins, no

âmbito dos estudos regionais. Observemos no quadro abaixo, as principais categorias, habilidades e objetos de conhecimento referentes à competência 2 no DCT/EM:

Quadro 2: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT/EM - Competência 2

Unidade Curricular	Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC	Objetos de conhecimento
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS201)	Análise do processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, que proporcionou a construção de uma cultura diversificada e heterogênea (Imigrantes: contextos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais e a contribuição para a evolução do processo capitalista).
Território e Fronteira	(EM13CHS202)	Utilização das fontes documentais e históricas e do confronto entre as interpretações, versões, fatos e processos em diferentes tempos (A produção da “verdade e pós verdade” e valores étnicos no mundo contemporâneo).
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS203)	Avaliação de conceitos e processos referentes à ocupação/invasão, povoamento/conquista, dominador/dominado, civilização/barbárie e diáspora/invasão (Conflitos territoriais e fronteiriços no Brasil, considerando espaços urbanos e rurais; História dos povos pré-colombianos e a construção de suas identidades locais.)
Tempo e espaço/ indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS204)	Identificação de diferentes sujeitos de diversidade étnico-cultural compostos os grupos sociais, culturais, movimentos políticos no Brasil (Movimentos sociais no Brasil desde o período Império até a contemporaneidade.)
	(EM13CHS205)	Discussão sobre os posicionamentos ideológicos mundiais nos séculos XIX, XX e XXI, abordando o papel dos grupos de jovens junto aos movimentos de vanguarda musical, literária e política (A juventude após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e movimento dos cara-pintadas na década de 1990).
	(EM13CHS206)	Análise do processo histórico, político e econômico conhecido como Período Democrático (1946-1964) que favoreceu ao desenvolvimento da região Norte do Brasil e a transformação do espaço geográfico (A construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense).

Fonte: DCT/EM 2022, p. 9-15, grifo nosso. Elaborado pelo autor (2024).

Dentre as seis sugestões de objetos de conhecimentos dispostas pela competência 2, apenas a que se refere à habilidade EM13CHS206 evoca a questão do desenvolvimento regional, com ênfase na “construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense” (DCT/EM, 2022, p. 14-15). As demais habilidades visam elucidar estudos referentes à História geral do Brasil e à global, como o processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, as fontes documentais e históricas em tempos de pós-verdade, a História dos povos pré-colombianos e a relação entre colonizados e

colonizadores, os movimentos sociais no Brasil, a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e o movimento das “caras pintadas” na década de 1990.

Portanto, depreende-se que o foco do DCT/EM são os processos históricos tratados em escala global, nacional e local, o que termina por marginalizar os objetos do conhecimento que tratam das questões regionais, muito embora eles estejam previstos nas competências do documento. Desse ponto de vista, propomos na próxima seção deste texto compreender o lugar da pesquisa em ensino de História, bem como também algumas as concepções dos estudantes acerca da importância dos estudos em História Regional em comparação com outros recortes temáticos/objetos de conhecimentos do campo da História mobilizados nas salas de aulas nessa etapa do ensino básico.

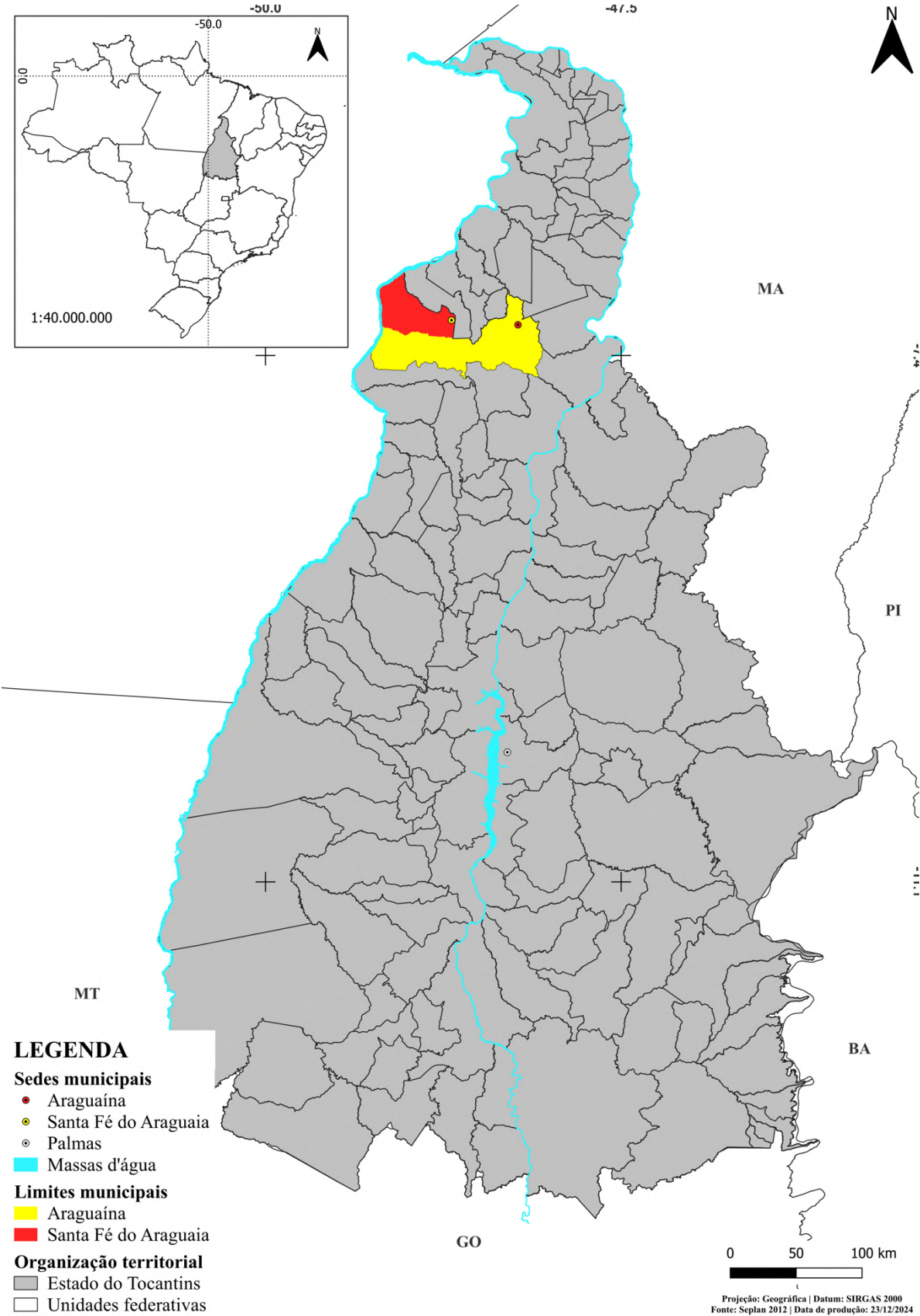
2.3 O “chão da escola” como o lugar da pesquisa histórica

A Escola Estadual Anaídes Brito Miranda¹¹ (EEABM), local da realização desta pesquisa sobre ensino de História Regional, fica em Santa Fé do Araguaia, um município ao Norte do Tocantins, distante 448 quilômetros da capital, Palmas. Segundo discursos de moradores da localidade, presente também no histórico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município foi fundado por caçadores que vieram a essa localidade e notaram que a região era propícia à agricultura e a criação de animais, pois observaram que a terra era bastante fértil e possuía rios em abundância. Dessa maneira, a “boa nova” se espalhou e despertou o interesse de romeiros¹² em se estabelecer nessa promissora região. Em 1968, o povoado começou a ser visitado por padres que, ao lotarem o fervor com que as pessoas se identificavam na fé da religião Católica sugeriu que o povoado passasse a se chamar Santa Fé.

¹¹ De acordo com a Resolução 007/89 do Conselho Estadual da Educação do Tocantins de 25 de outubro de 1.989, onde contempla no Artigo 1º “Reconhecer todas as escolas e cursos de 1º e 2º graus, municipais, estaduais e particulares deste estado, que estejam em funcionamento pelo período superior a dois anos”. Tendo sua Renovação do Reconhecimento por meio da Portaria Seduc nº 2.967, de 25 de maio de 2007, por um período de cinco anos, contados a partir de 1º de janeiro de 2006. Conforme a resolução da Portaria-SEDUC/TO nº 0369, de 03 de março 2015, publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins em 15 de março de 2015, ficou renovada a regularização do funcionamento do ensino médio, Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com os efeitos legais retroativos ao dia 1º de janeiro de 2015, por um período de cinco anos.

¹² De acordo com o histórico disposto pelo IBGE, em meados de 1960, Manoel Borges, acompanhado de Matias, Antônio Justino, Carmini, Alípio, João Paulo e Abrão, adentraram aquela região e se fixaram como os primeiros moradores da localidade. Nessa época não havia estrada, o acesso se dava primeiramente através de embarque no rio Muricizal que deságua no Rio Pacas, chegando, à predestinada região encantados com a beleza nativa começaram a preparar as suas moradias para mais tarde instalarem as suas famílias, originando o Centro do Manoel Borges, mais tarde, devido à presença do Córrego São José, passou a denominar-se Povoado de São José. Com o passar dos tempos, alguns americanos, por volta de 1966 compraram uma fazenda denominada Novo Horizonte, e por isso foram abertas as estradas que davam acesso a esse local.

Mapa 1: Localização do município de Santa Fé do Araguaia



Fonte: Hudson Damásio Alves (2024).

Conforme podemos perceber no mapa, o município, ao se encontrar localizado na margem direita do Rio Araguaia, ficou assim eleita essa nova nomenclatura: Santa Fé do Araguaia. Esse município foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 251, de 20 de fevereiro de 1991, alterada em seus limites pela Lei Estadual nº 498, de 21 de dezembro de 1992, desmembrado¹³ oficialmente do município de Araguaína.

Considerada um importante polo de produção da pecuária regional, Silva (2019, p. 21) considera que esse momento de desmembramento do povoado “provocou danos à Araguaína, pela perda de arrecadação devido a região de Santa Fé ter sido, à época, uma das principais criações de gado da região”. Somente em 2022, a população deste município era de 7.216 habitantes, cuja densidade demográfica¹⁴ é de 4,32 habitantes por km².

Imagem 3: Vista aérea e panorâmica da área central de Santa Fé do Araguaia



Fonte: Jalapão Notícias (2024). Disponível em: <<https://jalapaonoticias.com.br/santa-fe-do-araguaia-to>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Na região central da cidade, encontra-se a Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, que pertence à Superintendência Regional de Ensino (SRE), do município de Araguaína, cujo nome homenageia a mãe do então deputado estadual Brito Miranda, representante da região

¹³ Segundo o historiador Raylinn Barros da Silva (2019), outros povoados da região, que pertenciam à Araguaína, foram elevados à categoria de municípios antes mesmo de Santa Fé do Araguaia. Na época da criação do estado do Tocantins, “Aragominas, conhecida popularmente como ‘Pé do Morro’, foi a primeira a se emancipar politicamente de Araguaína, no final da década de 1980. Já Santa Fé do Araguaia, Muricilândia e Carmolândia alcançaram suas emancipações políticas e, consequentemente, se desmembraram de Araguaína nos primeiros anos da década de 1990” (Silva, 2019, 20-21).

¹⁴ De acordo com o IBGE (2025), na comparação com outros municípios do estado do Tocantins, ficava nas posições 41 e 59 de um total de 139 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3590 e 5013 de 5570.

Norte de Goiás. A escola foi construída em maio de 1985 no governo de Iris Rezende Machado¹⁵, proveniente do mutirão das mil salas de aulas¹⁶. A referida escola começou a funcionar em 1º de março de 1986 com 16 funcionários e 141 alunos matriculados na primeira fase do ensino fundamental (antigo 1º grau). De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o primeiro diretor foi Domingos Gomes, juntamente com a secretária geral, Iraci Alves dos Santos Silva. Ele ficou na direção da escola por um período de quatro anos.

Imagem 4: Inauguração da Escola Estadual Anaides Brito Miranda, em 1985



Fonte: YouTube (2024). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xcBAfYVf-sY&t=590s>. Acesso em: 12 jan. 2025.

A escola, nesse período, oferecia o ensino de 1º a 4º série do ensino fundamental. Posteriormente a escola teve sob o comando de outros diretores, sendo eles: Pedro Alves do Nascimento. Ainda de acordo com o PPP (2025), Pedro Nascimento, que assumiu a escola no início da década de 90, as dificuldades eram grandes, principalmente no que diz respeito à falta de recursos financeiros e consequentemente a falta de infraestrutura física. Em seguida assume a escola a professora Elsir Soares Ferreira. Para esta diretora, assumir a direção foi uma experiência relevante, tendo em vista que eram muitos os desafios dentre eles podemos destacar: falta de espaço físico (tinha apenas quatro salas, apenas um banheiro), e na sua gestão tiveram que construir juntamente com a comunidade um barracão para atender a demanda.

¹⁵ Foi um político tradicional de Goiás, nascido em Cristianópolis em 1933. Mudou-se para Goiânia no final da década de 1940, cidade onde realizou seus estudos. Formou-se em Direito e ingressou na política na década de 1950. Ocupou funções como vereador, deputado estadual, prefeito, senador e governador do estado de Goiás em duas ocasiões, tornando-se uma figura importante ao assumir pastas ministeriais nos governos de José Sarney e Fernando Henrique Cardoso. Faleceu aos 87 anos, e faleceu no dia 9 de novembro de 2021, aos 87 anos, na cidade de São Paulo.

¹⁶ A Lei Ordinária nº 9.826, de 14 de outubro de 1985 do estado de Goiás, foi criada para determinar se uma escola se tornaria estadual ou não. A lei foi decretada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás e sancionada pelo Governo do Estado com o objetivo de aumentar a quantidade de escolas em Goiás, bem como melhorar as estruturas físicas e materiais destes espaços escolares, fazendo jus a necessidade de democratização mais acentuada ao acesso do ensino aos lugares mais remotos do território, tendo em vista que começaria a se tornar uma demanda cada vez maior no contexto de Redemocratização do país.

Segundo Elsir que assumiu a escola em 1995 e ficou até 1996, principalmente no ano de 1995 foi muito difícil, pois a Regional de Ensino só repassava o gás, giz e apagador, o restante a escola tinha que “dar um jeito”, fosse arrecadando junto à comunidade ou através de doação da prefeitura. A ex-diretora lembra que desde o gás até mesmo verduras era necessário fazer coleta junto aos alunos, servidores e comunidade de uma forma geral.

Em seguida assume a escola a professora Maria do Carmo Gomes Martins. A professora Maria do Carmo assumiu a escola em março de 1997 e ficou até julho de 2001, época em que foi implantado o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada¹⁷. Segundo ela, foi muito trabalho para poder organizar a documentação da escola como também destaca como ação positiva de sua gestão, a capacitação para os servidores da escola, tanto para o corpo docente como para os outros servidores. A professora menciona que o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), foi implantado em 2000 e que houve bastante dificuldade na elaboração, devido ser algo novo para a escola.

Contudo, segundo ela, apesar das dificuldades, foi gratificante, pois adquiriu conhecimento para ser usado no dia a dia da escola como também em toda comunidade escolar. Na imagem 5, observamos a fachada da escola em 2002, após reformas:

Imagem 5: Fachada da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2002



Fonte: Acervo da unidade escolar (2002).

¹⁷ Atualmente denominado Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, esse programa tem como objetivo trazer a comunidade para auxiliar e fiscalizar os recursos financeiros repassados diretamente às unidades de ensino, tornando-se um fator preponderante para a democratização das ações e para o fortalecimento da escola como um todo. A partir de sua implantação, o governo do Estado que, antes era o gestor dos recursos de cada uma das unidades escolares, passou a ser o ordenador de despesas escolares. Com isso, as escolas passaram a ter autonomia na gestão dos recursos que são repassados em dez parcelas mensais, por ano, pela gestão estadual.

Nesta outra fotografia, também de 2002 e concedida pela direção da unidade escolar, observamos o espaço físico interior:

Imagem 6: Interior da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2002



Fonte: Acervo da unidade escolar (2002).

Posteriormente, assumiu o comando da escola Maria Rodrigues da Silva entre 2001 e 2005. Segundo as informações de servidores da época, houve uma transformação no prédio, criaram-se mais seis salas de aula, sendo uma para instalação do primeiro curso superior do município na modalidade telepresencial através do Programa Educomunicação e Cidadania Comunicativa¹⁸ (EDUCOM). Nesse mesmo período aumentou o número de banheiros, construiu-se a quadra de esporte, houve também avanços na compra de equipamentos como: Computadores, ar-condicionado, retroprojeto, televisores etc. o quadro de funcionários também sofreu aumento significativo. Cabe ressaltar que nesse período, professor sem curso superior não poderia mais ministrar aula na escola.

De acordo com o PPP (2025), no início de 2006, a escola teve como diretora a professora Maria Dilza Alves Dias. Para Dilza, quando assumiu, a situação era tranquila, principalmente no que diz respeito ao espaço físico, pois nesse período foram construídas quatro salas a mais, implantou-se o Laboratório de Informática (LABIN) e o Laboratório de Matemática. Segundo a professora, os recursos tecnológicos e pedagógicos eram razoáveis. Em se tratando do quadro de profissionais, a gestora menciona como ponto positivo a

¹⁸ O projeto EDUCOM, criado em 1983, é o primeiro projeto público a tratar da informática educacional, agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Este projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE).

formação de cada profissional, embora faça ressalva na deficiência em algumas áreas específicas.

Atualmente a escola tem como diretor o professor Ozeias Pereira da Rocha. Segundo ele, um dos grandes desafios da unidade escolar na atualidade é ofertar um ensino de qualidade e que possa atrair a atenção dos estudantes, de forma motivadora, frente às inovações do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que oferta do ensino fundamental segunda fase ficou sob responsabilidade da Escola Estadual Castro Alves a partir de 2015 e diante dessa situação, temos esse novo desafio melhorar a oferta de ensino médio regular na unidade de ensino.

Para o gestor Ozeias, diante dos grandes avanços em termos de qualidade de ensino, ainda persiste o desafio de conseguir a permanência com sucesso dos educandos na escola, pois, os dados do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicam que este é um dos fatores que prejudica a melhoria do ensino. Vale ressaltar que apesar da escola ter um número suficiente de salas de aula para atender a demanda de alunos, faz-se necessário a ampliação do espaço da biblioteca, construção de laboratório de ciências e climatização das salas de aulas, construção de novas salas para substituição dos pavilhões construídos com placas de concreto. Por outro lado, a quadra de esportes recebeu reforma nos últimos anos e está em boas condições de uso.

Imagem 7: Interior da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em 2023



Fonte: Acervo da unidade escolar (2023).

No início de 2023, ano de início desta pesquisa, a Escola Estadual Anaídes Brito Miranda funcionava com 43 servidores e 244 alunos matriculados, de acordo com o Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE), na modalidade regular de 1ª a 3ª séries do ensino médio básico, distribuídos em doze turmas de ensino médio, composta por cinco turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série. Neste contexto, de acordo com o PPP, a escola tem realizado seu papel de facilitadora ao acesso da população de Santa Fé do Araguaia à cultura e à inclusão social, com um trabalho voltado aos seus alunos e à comunidade santa-feense.

No que se refere à caracterização da comunidade escolar, segundo o SGE 2023, identifica-se que a maioria dos estudantes é do sexo feminino, ou seja, 54,71%, enquanto os homens representam 45,29% do total de estudantes matriculados. Outra realidade é de que, dos 244 alunos, cerca de 37,1% são provenientes da zona rural, e, portanto, utilizam o transporte escolar diariamente para estudarem.

Se tratando do perfil socioeconômico dos estudantes de ensino médio atendidos pela Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, a maior parte dos estudantes pertencem a classes sociais de baixa renda, e muitos participam de programas sociais que contribuem para maior cidadania, inclusão social e pertencimento ao espaço escolar por estes estudantes, como o Programa Bolsa Família¹⁹ e o Programa Pé-de-Meia²⁰. Além disso, é importante ressaltar que o nível de escolaridade dos pais/responsáveis da comunidade escolar, geralmente não vai além do ensino fundamental e poucos possuem ensino superior.

A partir deste entendimento sobre um breve panorama histórico dos gestores e da escola, do perfil geral dos estudantes e dos professores deste espaço escolar, e percebendo a

¹⁹ É o maior programa de transferência de renda do Brasil, criado em 2003 (pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, e convertida em Lei Federal n. 10.836/2004) durante o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e reconhecido internacionalmente por ser uma política de combate à fome no Brasil. O Governo Federal lançou o Programa, em 2023, após a retomada de Lula ao comando de mais um mandato presidencial. Esse programa, além de garantir renda para as famílias em situação de pobreza, busca também integrar políticas públicas, fortalecendo o acesso das famílias a direitos básicos como saúde, educação e assistência social. Para ter direito ao Bolsa Família, a principal regra é que a renda de cada pessoa da família seja de, no máximo, R\$218 por mês.

²⁰ É um programa de incentivo financeiro-educacional, criado em 2024 na terceira gestão de Luís Inácio Lula da Silva, e é voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social. Ao comprovar matrícula e frequência, o estudante recebe o pagamento de incentivo mensal, no valor de R\$200, que pode ser sacado em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$200, além de incentivo mensal de R\$225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio. Considerando as parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os valores chegam a R\$9.200 por aluno.

necessidade de evidenciar e compreender como os estudantes percebem e mobilizam a memória histórica e identidade acerca da criação da unidade da federação mais jovem do Brasil, objetivamos realizar um recorte, neste estudo, para a turma de terceira série, definida por 33.01, do turno matutino, cujo intuito é entender quais são as narrativas dos estudantes do 3º ano do ensino médio sobre os eventos históricos que se efetivam por meio de lugares de memória, dos usos políticos do passado a partir de suas posições de mundo e realidades vivenciadas.

Ensejando tornar a pesquisa histórica regional em sala de aula uma realidade, realizamos três momentos importantes para o ensino de História de criação do estado do Tocantins. A primeira aula foi destinada à aplicação de um questionário para mensurar, em dados qualitativos, a percepção dos estudantes sobre os conceitos, eventos e sujeitos acerca das narrativas de criação do estado do Tocantins. Nesse momento, buscou-se entender o imaginário social dos estudantes acerca de seus saberes construídos ao longo de suas vidas, bem como evidenciar o sentimento de pertencimento.

Imagem 8: Aplicação do questionário de perfil da turma 33.01



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Na primeira aula de História sobre essa temática de pesquisa, no dia 01 de outubro de 2024, visamos aplicar um questionário, cujo título é *Questionário de perfil discente e saberes em História Regional*²¹, que objetivou: i) Traçar o perfil dos estudantes da turma da 3ª série 33.01 da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda: idade, gênero, se possui um histórico de estudar em escola pública etc.; ii) Entender o que estes estudantes entendem por História Regional, buscando uma definição pessoal em torno do conceito, bem como visando estabelecer um panorama da “aptidão” dos estudantes nas diversas áreas do campo da História

²¹ Esse questionário está disponibilizado, na íntegra, na seção *Apêndice*, entre as páginas 128 e 130 desta Dissertação.

enquanto disciplina escolar; iii) Compreender quais sujeitos, os eventos e as representações simbólicas do “ser tocaninense” são percebidas, repetidas e ressignificadas por esses estudantes entre 1981 e 1990, enquanto *modus operandi* para a formação e consolidação de suas identidades regionais.

Na segunda aula (dia 08 de outubro de 2024) e terceira aula (15 de outubro de 2024), usaremos, didaticamente, duas fontes de pesquisa histórica em sala de aula: fotografias acerca do período de formação do estado do Tocantins, como registros produzidos entre 1981 e 1990. Visa-se abordar fotografias que elucidam a representação da bandeira e demais símbolos oficiais do estado (e dentre eles, o girassol); de mapas, cartilhas e dos monumentos construídos em Palmas para retratar a identidade histórica tocaninense e a “luta secular”; e músicas que ajudam a compreender a manifestação imaginária dos estudantes acerca da ideia de identidade regional, como o hino oficial e a canção-símbolo do estado do Tocantins. Além dessas músicas institucionalizadas, visa-se abordar, por meio da compreensão da Pesquisa-ação Participante e aplicação do método da aula audição.

Uma aula audição pode ser entendida como aquela que mobiliza um aparato sonoro como ferramenta para a compreensão de um determinado assunto ou contexto em sala de aula. As músicas, assim como tantas produções humanas, apresentam informações sobre um determinado período histórico estudado (Napolitano, 2002, p. 33). Além disso, possibilita uma abrangência de compreensão sobre os traços culturais de quem a produziu.

O compositor, nos casos do hino do estado e da canção-símbolo, tenta retratar a sociedade tocaninense internalizando elementos naturais e sociais que considera relevante para a compreensão das identidades. Em seguida, esses sujeitos elaboram ideias que são fundamentais para pensar e questionar a sociedade e a História, e nesse caso, estabelecer relações e sentidos entre a narrativa musical e a realidade sócio-histórica vivida.

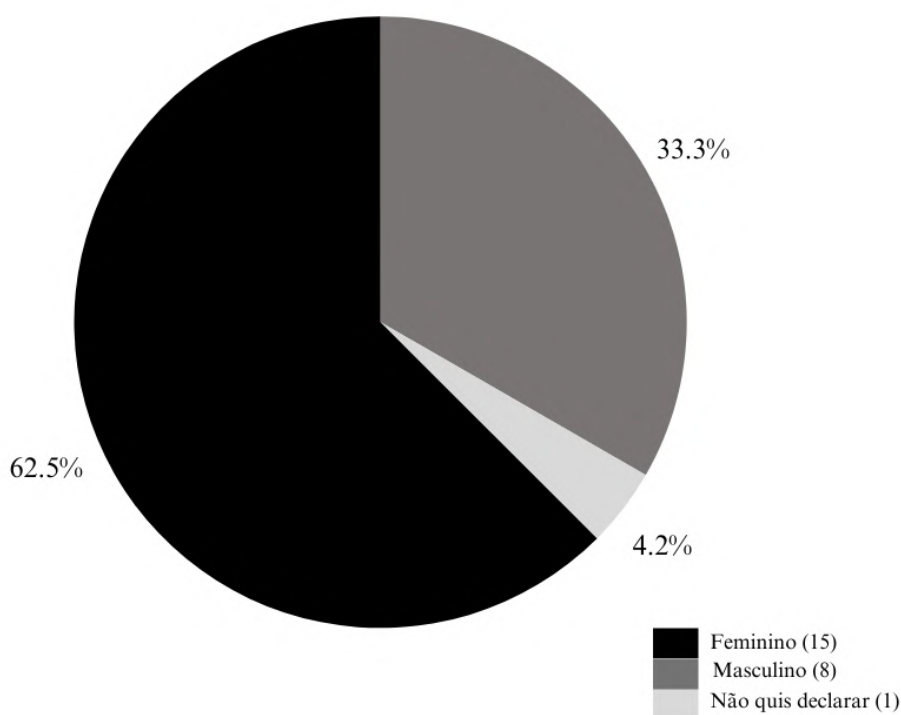
Geralmente, as músicas no ensino de História se transformaram numa ferramenta imprescindível para promover a ludicidade e a interatividade na sala de aula, permitindo com que os estudantes identifiquem, através da sensibilidade sonora e os efeitos melancólicos, a vida cotidiana, assim como também, para Napolitano (2002, p. 33), encontrem a “esfera pública própria, com seus valores e expectativas, [que] traduzem processos permeados de tensões sociais, lutas culturais e clivagens históricas”. Essas reflexões se traduzem na necessidade de investigar a relação que o público-alvo da pesquisa têm com o ensino de História Regional.

Para tal, aplicamos um questionário geral com o intuito de compreendermos o perfil dos estudantes da turma 33.01, visando também entendermos suas concepções em torno do ensino de História.

2.4 O perfil dos estudantes e suas percepções sobre a importância do ensino de História Regional

Antes de adentrarmos nos resultados das narrativas e interpretações dos estudantes da 3ª série do turno matutino da instituição escolar, cabe destacarmos, *a priori*, um mapeamento realizado para que possamos traçar um perfil socioeconômico dos estudantes colaboradores da pesquisa. Fazendo isso, partimos da premissa de que, primeiro, possamos “conhecer” um pouco mais a respeito de suas individualidades e características particulares, para que, *a posteriori*, possamos adentrar, de fato, no objeto da pesquisa. Assim sendo, estes dados de perfil, ao serem espelhados num gráfico, permanecem dessa maneira:

Gráfico 1: Gênero autodeclarado dos estudantes



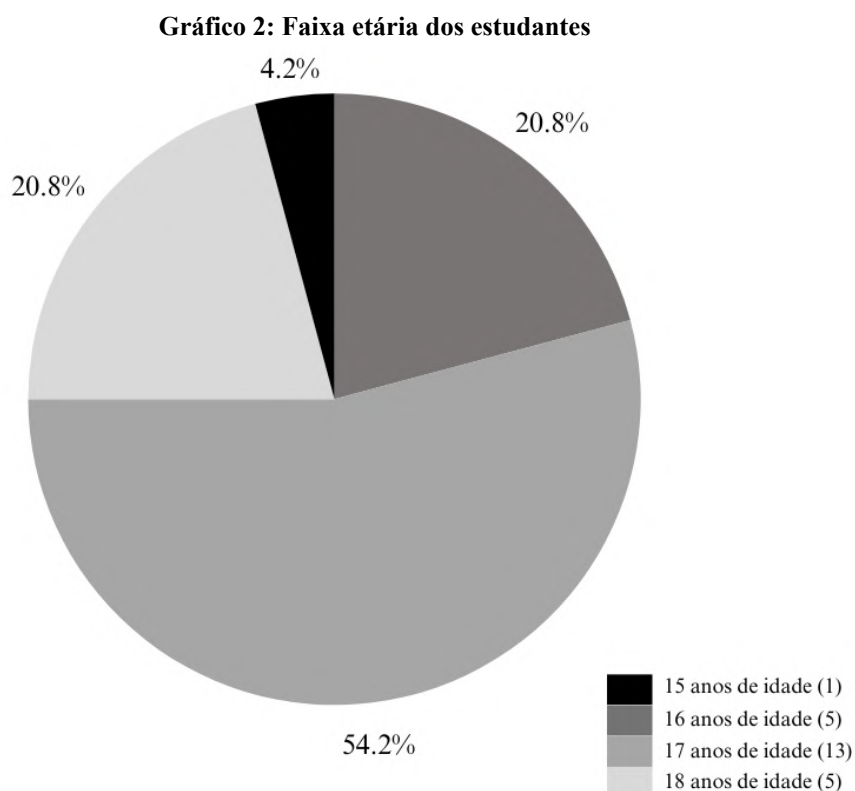
Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Dessa maneira, fazendo jus a essa proposta, ao constatamos que 8, de um total de 24 estudantes, autodeclararam pertencer ao gênero masculino. A maioria do público-alvo, 15

estudantes, se declaram pertencer ao gênero feminino, ao passo que um estudante preferiu não autodeclarar o gênero no qual se identifica.

O questionário permitiu identificar a faixa etária dos estudantes, com vistas a evidenciar a distância temporal entre a criação do estado do Tocantins (1988) e seus nascimentos, de modo compreender como os imaginários sociais e as memórias “vividas por tabela”, que por muitas vezes os estudantes pensam que vivenciaram, mas que realmente só ouviram dizer através da reprodução das práticas políticas e imaginários sociais da criação do estado do Tocantins, e é a partir dessa memória que sua identidade tocaninense são sistematizadas e compreendidas.

Assim sendo, a faixa etária dos 24 estudantes colaboradores da pesquisa é entre 15 e 18 anos de idade: um estudante possui 15 anos de idade, cinco possuem 16 anos de idade, treze estudantes possuem 17 anos de idade, enquanto cinco estudantes afirmam ter 18 anos de idade, conforme predisposto no gráfico abaixo:

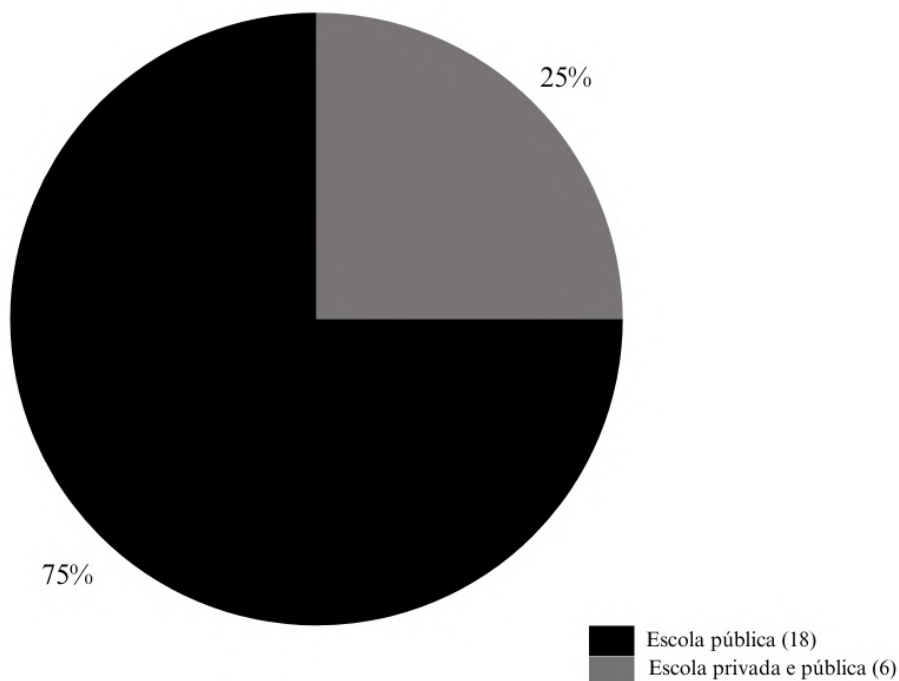


Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Além da questão da autodeclaração do gênero e da faixa etária, o questionário buscou evidenciar se, na trajetória de formação escolar dos estudantes, sempre estudaram em escola pública: dos 24 estudantes, 18 deles confirmaram que “*sempre estudaram em escolas públicas*”, ao passo que apenas 6 estudaram, em algum momento de suas trajetórias, no ensino

privado brasileiro, mas que atualmente se encontram no ensino médio de uma escola pública. A definição da representação destes dados ficou assim dispostas:

Gráfico 3: Trajetória de formação escolar dos estudantes



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

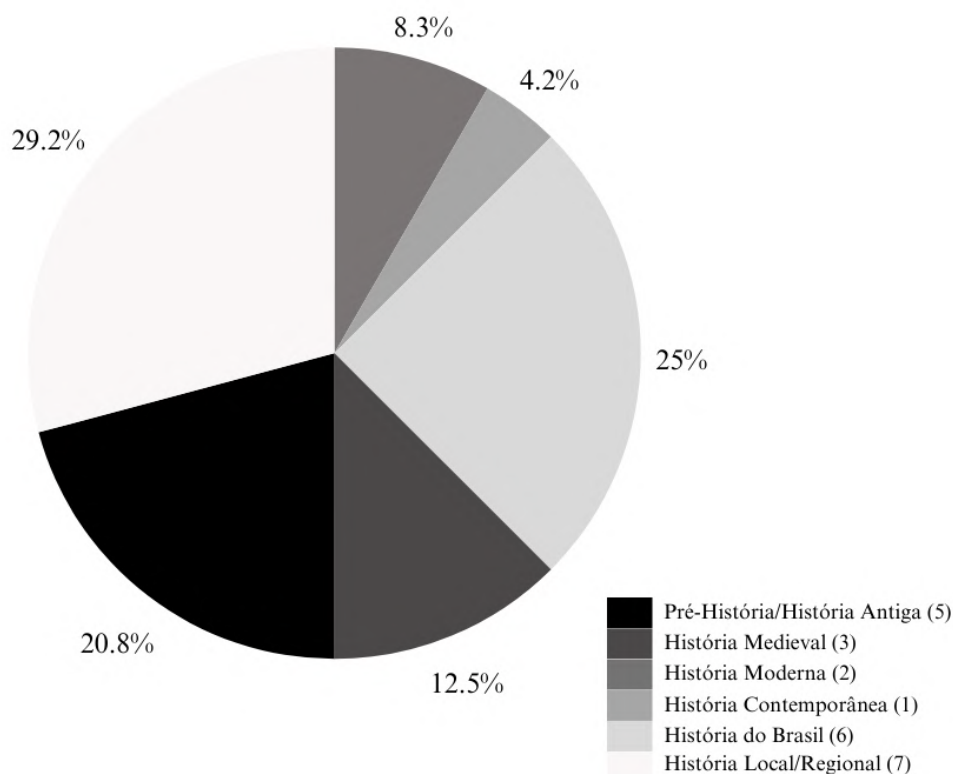
A partir da discussão acerca das relações entre o currículo e a sala de aula, decidimos aplicar duas questões, que deveriam ser respondidas oralmente por 24 estudantes da turma 33.01, do ensino médio, da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda. A primeira questão foi: “*Dentre os recortes tradicionais dos estudos históricos, qual você mais gosta ou se identifica?*”; enquanto a segunda questão foi: “*Em sua opinião, qual é a importância de se estudar a História do Tocantins nas aulas de História?*”. O objetivo destas duas questões introdutórias em uma aula de História Regional foi mensurar seus interesses nos estudos regionais, a partir da percepção das vivências estabelecidas ao longo da jornada curricular dos estudantes.

Quando foi perguntado à turma qual o eixo temático tradicional da História com o qual mais se identificam ou o que gostam de estudar, os dados apontam uma diversidade de respostas: dois estudantes afirmam gostar mais dos estudos denominados de “Pré-História²²”; três estudantes se identificam mais com História Antiga, a mesma quantidade, no caso três, argumentam gostar mais dos temas de História Medieval. Dois afirmam que preferem História

²² O termo é constantemente debatido na construção do saber histórico porque presume-se que História começa somente após a invenção da escrita, não devendo ser considerado História o que existiu antes, sendo que civilizações anteriores à escrita tinham formas de comunicação e construção sociocultural e histórica a partir das pinturas, da oralidade, entre outros.

Moderna, ao passo que somente um estudante afirma preferir História Contemporânea. Dos 24 estudantes envolvidos na pesquisa, seis afirmam se identificar mais com os estudos de História do Brasil²³, ao passo que dois afirmam gostar mais de História Local. Contudo, o que chama a atenção é o fato de que cinco estudantes da turma afirmam preferir História Regional.

Gráfico 4: Eixos temáticos de preferência no campo do ensino de História



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Ao constatararmos que a História Regional é a preferência de cinco estudantes, segundo maior grupo e sendo superado apenas pelas temáticas de História do Brasil, o nosso objetivo a partir de então foi compreender como os estudantes narram a importância de se estudar História Regional na sala de aula. Para isso, recorremos aos relatos orais coletados durante uma aula introdutória sobre a abordagem regional no ensino médio, como segue:

Quadro 3: Narrativas dos estudantes sobre a importância dos estudos históricos regionais

Estudante	Idade	Narrativas
JC	17	“É muito importante para compreendermos sobre as lutas do nosso lugar de origem”.
JM	16	“É de grande importância, pois é interessante se aprender sobre a região onde a gente mora e no rico contexto histórico que o Tocantins apresenta”.
TG	17	“Para termos conhecimento das nossas origens”.
LC	16	“Para aprender mais sobre a cultura e a identidade do estado onde vivemos”.

²³ Dos seis estudantes, três preferem a abordagem do Brasil Império, três também afirmam se identificar mais com abordagem do Brasil República na sala de aula, enquanto nenhum prefere os temas sobre Brasil Colônia.

MS	17	“Para conhecer mais sobre nossa própria História e conhecer mais sobre o estado onde vivemos”.
NB	17	“Para saber as nossas raízes do estado e espalhar para o mundo”.
TS	17	“Para podermos entender tudo que ocorreu no início da sua criação até os dias de hoje”.
KS	17	“Conhecer um pouco mais acerca do processo de formação e descobrir algumas curiosidades sobre ele. Ademais, o estudo da História do Tocantins é fundamental para obter conhecimentos históricos sobre o lugar onde vivemos”.
LD	17	“A História deveria também estudar as regiões e os estados para a gente conhecer mais sobre o estado em que moramos”.
LQ	18	“Para aprofundar nosso conhecimento sobre o estado onde habitamos, para as gerações futuras também ter conhecimento sobre o passado do estado do Tocantins”.
JP	18	“A importância é que a gente aprende mais sobre o assunto, porque é muito difícil estudar sobre”.
AS	17	“É sempre importante saber e ter o conhecimento do nosso estado, pois assim podemos conhecer e refletir a História do Tocantins em que vivemos”.
MG	17	“Acredito que é de grande importância saber a História do estado onde nós vivemos”.
TP	18	“É importante sabermos como foi a História do passado no estado do Tocantins para sermos melhores no futuro”.
BC	17	“É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real”.
MT	17	“Para a compreensão e valorização regional”.
AC	18	“Para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes, etc.”.
KC	17	“Acho muito importante saber sobre a História do meu estado”.
RS	18	“Para se aprofundar mais sobre o assunto do estado do Tocantins”.
GN	17	“Muito importante porque temos que estudar sobre o estado em que moramos e conhecer suas histórias”.
TC	15	“Saber sobre a criação e História do Tocantins, e a importância para o conhecimento”.
AB	16	“Porque só assim vamos ter noção das coisas que já aconteceram no nosso Tocantins. Vamos também saber da importância dele e de suas culturas”.
OF	16	“Saber sobre a História do meu estado. Também saber sobre o passado do estado”.
JS	16	“É muito importante, pois é bom saber sobre o meu estado, a sua História e o desenvolvimento”.

Fonte: Dados dos pesquisadores (2024).

Analisando os relatos dos estudantes, entendemos que os professores de História, devem compreender que o espaço escolar também pode produzir conhecimentos históricos importantes “para a compreensão e valorização regional” (MT, 17 anos), a partir da memória histórica dos estudantes. É pertinente pontuar o sentimento de pertencimento dos estudantes ao enfatizar os termos “nosso lugar de origem”, “nossas raízes”, “meu estado” ou “nosso Tocantins”, para atribuir sentidos identitários à dimensão político-regional. A percepção dos estudantes, evoca a necessidade de a escola pensar o currículo a partir, também, das demandas da compreensão regional, partindo da base identitária das múltiplas realidades sócio-históricas vividas coletivamente (Silva, 2014).

A compreensão de Bittencourt (2008) acerca do lugar do ensino de História Regional frente à amplitude das macros abordagens da História oficial brasileira, contribui para refletirmos sobre a construção das identidades regionais no Tocantins. Segundo ela:

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. (Bittencourt, 2008, p. 161)

Ao sublinharem a ideia de “nosso lugar de origem” e de “nosso Tocantins”, os estudantes respondentes evidenciam a demarcação da diferença, no contexto regional, frente ao todo, que remeteria ao nacional, como explica Bittencourt. O “nosso lugar de origem”, no caso, “o nosso Tocantins” ou o “meu estado” deslocam a visibilidade do macro, do distante, da semelhança, para a diferença, para a especificidade de possuir uma identidade regional tocaninense.

Afastando-se da História Nacional, pautada nas semelhanças, na visão de uma história única que vocalizam um único discurso, a História Regional propõe pensar a História a partir de um outro espectro, que como explica Ironita Machado (2014, p. 12) evoca discussões em torno das possibilidades dessa abordagem de tratar das “singularidades da região” em relação ao macro, ou seja, contam outra história: contam a história da região entendida como a história da diferença e da pluralidade de vozes, através da mobilização em salas de aula de História as histórias de vida, das cidades, das memórias de seus antepassados, conforme defende Ironita Machado (2014, p. 12).

Construir, em sala de aula, uma problematização que parta da pesquisa e da memória histórica regional, sobretudo no contexto de uma prática didático-pedagógica que se contrapõe a uma história que pretende “ser única” ou “oficial”, pressupõe entender que “[...] não posso ser professor sem me pôr diante dos meus alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente”.

Esse posicionamento do professor é importante, por afastar a possibilidade de transformar a História Regional ensinada em um instrumento de reprodução dos mitos e discursos de uma elite regional que não pauta a realidade sócio-histórica dos estudantes, considerando que algumas das respostas dos estudantes da sala 33.01, remetem ao imaginário construído acerca de “heróis regionais” e dos “grandes feitos ou acontecimentos” protagonizados por determinados sujeitos alçados à posição de herói quando se trabalha em sala de aula o processo autonomista do estado do Tocantins.

Vejamos algumas respostas dadas pelos supracitados estudantes sobre a importância de estudar História Regional, as quais remetem à mitificação de processos e sujeitos: a) “É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos, a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real” (BC, 17 anos); b) “para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes etc.” (AC, 18 anos).

Ambas as respostas estão assentadas na ideia do pai fundador e dos símbolos cunhados para sustentar a mitificação de uma dada versão do movimento separatista que destacava o heroísmo dos antepassados que sonharam criar o Tocantins ainda no século XVIII, “sonho secular” esse que teria se tornado realidade no final do século XX em razão da agência de uma única figura política.

A ideia de sonho está relacionada com o discurso regional legitimado de uma separação territorial que atravessou séculos. Nesse sentido, o “sonho” remete a ideia de uma luta permanente, que pode ser alcançada ou não, a depender de forças individuais ou conjuntas para tal realização. Geralmente, quando se trata da criação do estado do Tocantins, a ideia de sonho dos tocaninenses se dá pelo discurso do atraso no que tange às políticas públicas que refletiam nas condições de vidas dos moradores da porção Norte de Goiás, tendo em vista que o “desenvolvimento” se concentrava no Centro-Sul de Goiás. O sonho, como destacado nas respostas dos estudantes, é uma metáfora que remete à ideia de “progresso” que não existia no Antigo Norte de Goiás, o que justificaria a criação de uma unidade da federação, via divisão da porção Norte, o que foi concretizado em 1988.

O discurso que emana dessa figura política e de seu entorno forja as representações e símbolos regionais que dão sentido, por meio da construção e ressignificação dos mitos e personagens heroicos, à identidade tocaninense. Desse modo, a reconfiguração identitária presente nos discursos separatistas foi uma forma de desvinculação da compreensão político-territorial-identitária desde o Antigo Norte de Goiás até a criação do estado do Tocantins.

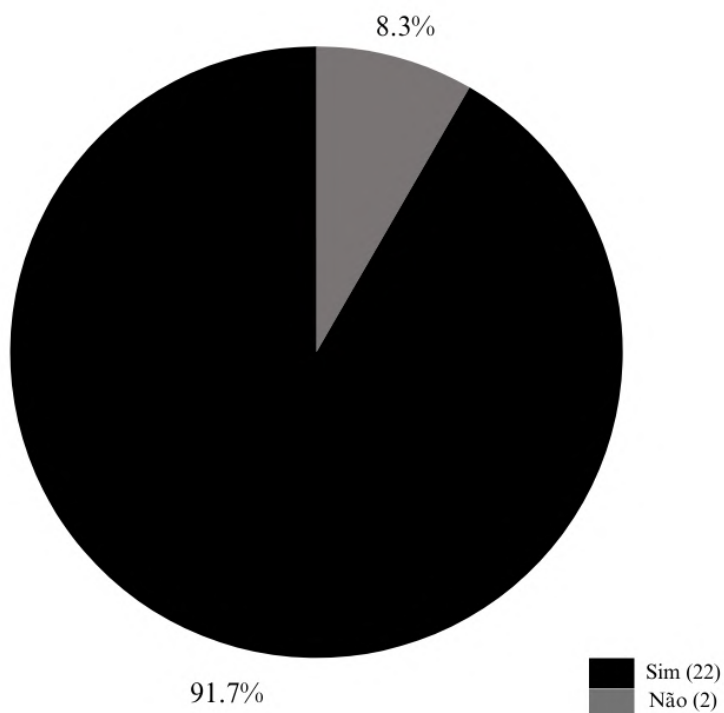
Contudo, esse processo de reelaboração, reafirmação e rememoração das representações heroicas e simbólicas que forjam a identidade regional do Tocantins, não está contemplado nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento do DCT/EM e, nesse sentido, esse documento não pauta, “curricularmente”, a possibilidade de construir um debate em sala de aula que emane os tensionamentos acerca das concepções da História de criação do estado do Tocantins, como a ideia de mito político, símbolos e sujeitos emaranhados na

memória coletiva, mas que devam ser problematizados. Este caminho se enquadra nas sugestões de uma didática da História Regional que serão apresentadas no Guia Didático, um material apresentado no Capítulo 3 desta Dissertação, que visa possibilitar outros vieses em torno da abordagem do discurso da fundação, estabelecendo conexões sobre os pormenores e as intencionalidades da cena política e projeto de poder regional.

2.5 O uso das fontes históricas em sala de aula: o que pensam os estudantes?

No questionário, buscou-se também compreender a atribuição de sentidos dos estudantes na construção do ensino de História em sala de aula quando realizarmos a pergunta: *“O professor pode/deve trabalhar as aulas de História do Tocantins a partir de diferentes fontes históricas, como fotografias e músicas?”*. A partir dessa indagação, representada abaixo:

Gráfico 5: O professor pode/deve trabalhar as aulas de História Regional com fontes históricas?



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Constatamos que resposta de que 22 estudantes afirmam que *“sim”*, enquanto somente 2 estudantes afirmam que *“as vezes”* o professor deve mobilizar o manuseio diversificado de fontes históricas em sala de aula. As narrativas dos estudantes em torno da importância das metodologias interativas, como fotografias e músicas no ensino de História vai ao encontro

dos pressupostos do historiador Szlachta Junior (2021, p. 3), ao afirmar que “os conteúdos da História se tornam úteis na medida em que é há possibilidade destes serem manipulados pelos alunos”. Majoritariamente, ou seja, 91,7% dos estudantes, defendem que o ensino de História Regional deve se pautar na possibilidade de diversificação das aulas mediante o manuseio de fontes históricas, como jornais, filmes, monumentos, cartas, utensílios antigos etc. No caso desta pesquisa, a aplicação de fotografias e músicas causaram uma excelente receptividade.

Szlachta Junior (2021) ainda prossegue, afirmando que:

Uma história narrada pelo professor é mais uma das tantas narrativas que os educandos se deparam cotidianamente, nesse sentido é extremamente necessário apresentar para a turma perspectivas narrativas distintas, apoiado como uso das fontes. Para isso, o grau de desenvolvimento cognitivo de cada série, deverá ser levado em consideração de cada faixa etária e, ao mesmo tempo, subordinar a seleção de conteúdos e abordagens didática às necessidades educacionais e habilidades cognitivas destes alunos, mas considerando que em cada idade eles serão capazes de realizar constructos históricos que façam sentido para eles. (Szlachta Junior, 2021, p. 3)

Assim sendo, a utilização de diversas fontes históricas em sala de aula possibilita que o estudante construa uma perspectiva de prática de pesquisa em sala de aula que faça sentido, sem que haja esse distanciamento e desinteresse entre o sujeito (estudantes) e o tempo/espço (realidade onde vivem). Além disso, Szlachta Junior (2021) pontua que o professor de História deve estabelecer planejamentos que visem “contemplar” a seleção de conteúdos – a partir do documento curricular – e a abordagem didática para cada turma de um determinado espaço escolar. Isso permite com que os estudantes possam mobilizar suas habilidades e desenvolver competências no ensino de História de modo concisa, porém gradual, atendendo uma equivalência ou, por assim dizer, noção de grau de dificuldade para uma determinada compreensão desses estudos sobre o passado histórico.

De modo a constatar a importância das fontes históricas no ensino de História, no quadro 5 e 6, disponibilizamos as narrativas dos 24 estudantes da turma de 3ª série acerca da importância do uso de fotografias e músicas para os estudos históricos acerca desse estudo em específico. As narrativas destes estudantes, por sua vez, caminham em duas vertentes relacionais: fontes históricas como “facilitadora” para a compreensão da abordagem histórica e as fontes históricas como ferramenta que rompe com o “ensino tradicional”. Vejamos:

2.5.1 As fontes históricas e o ensino de História “facilitado”

A estudante KS (17 anos) afirma que as fontes históricas mobilizadas por professores e estudantes em sala de aula podem “Amplificar os conhecimentos abordados pelo professor e

comprovar os dados”. Essa percepção corrobora com o pensamento de Szlachta Junior (2021), ao afirmar que a mobilização da didática da História e o letramento que concerne fazer a Ciência Histórica também se traduz em como as fontes têm o poder de “progredir o conhecimento histórico. Dessa maneira, torna-se útil para que professores e estudantes “da maneira a refletir sobre como se constroem histórias que, por sua vez, vem a ser útil para os alunos tanto na aproximação, quanto na diferenciação do presente para com o passado” (Szlachta Junior, 2021, p. 4). Ou seja, fontes históricas aproximam o estudante, permitindo com que elabore a noção de discernimento entre diferenciações e relações entre o tempo presente vivido com os acontecimentos do passado, pois “mostram coisas que não seriam mostradas sem o uso das fontes” (MG, 17 anos).

Assim, para que essas aproximações e diferenciações temporais aconteçam, as fotografias e músicas podem:

Quadro 4: Narrativas dos estudantes sobre fontes e o ensino de História “facilitado”

Estudante	Idade	Narrativas
JC	17	“Não só pode, como deve, pois com evidências a explicação fica mais fácil de se compreender”.
TG	17	“Porque assim temos mais facilidade de compreender o que está sendo explicado”.
LQ	18	“Melhora nas explicações e como o aluno compreende sobre os assuntos abordados”.
JP	18	“Porque é melhor para entender sobre o assunto”.
TP	18	“Porquê dessa forma fica mais fácil para o aluno absorver o conteúdo”.
MT	17	“Com tais artifícios podemos aprender de forma melhor, e ter uma base melhor de informações”.
AC	18	“Porque assim fica mais fácil de aprender”.
KC	17	“Acho muito importante para a minha aprendizagem porque muitas fotos e músicas sobre o meu estado talvez eu já conheça”.
RS	18	“Acredito que fica mais fácil de aprender”.

Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Para 11 estudantes, ou 45,8% destes, consideram que o uso de músicas e fotografias nas aulas de História Regional continuem para uma “facilitação” na compreensão dos objetos de conhecimentos elucidados, pois assim como o estudante MG (17 anos) pontua: “Uma aula mais prática tende a ser mais aceita em sala de aula, e ser de fácil compreensão, visto que a utilização de mídias, fotos e músicas citam pontos importantes”. Para esses estudantes, assim como MG (17 anos), aulas que mobilizam fontes históricas podem ser consideradas “aulas práticas” na medida que pressupõe o manuseio de ferramentas, aparatos e vestígios históricos que comumente, em aulas “teóricas” ou demasiadamente tradicionais isso não aconteça, porque ainda é forte a cultura da utilização de métodos tradicionais de ensino, como a utilização do livro didático, da lousa e das práticas que, para estes estudantes, não “facilitam”

a jornada da compreensão histórica e sentimento de pertencimento a abordagem, sujeitando a metodologia como algo “não inovadora”.

2.5.2 As fontes históricas e o ensino de História “inovador”

Outras narrativas dos estudantes visam apresentar que a “facilitação” da compreensão por intermédio das fontes históricas transformam o método de ensino de História mais “inovador”. “Para conhecermos como era antigamente, mostrar como as coisas mudaram ao decorrer dos anos” (TS, 17 anos) assevera a importância de que as fontes podem dar maior dimensão ao real, pois permite que o estudante saia do campo da abstração ou imaginação para a constatação de uma determinada realidade, tendo em vista que a fonte permite uma materialização, por assim dizer, daquilo que está sendo abordado em sala de aula. Contudo, a estudante AS (17 anos) reitera que “trazer imagens, relatos, documentos aumenta a curiosidade dos alunos para aprender mais sobre o estado do Tocantins” (AS, 17 anos), pois, para esta estudante, a curiosidade seria a mola propulsora para desencadear um interesse na investigação, através da formulação de hipóteses e teses sobre determinado acontecimento.

Dessa maneira, observamos que as narrativas de 13 estudantes – percentual de 54,2% do total – caminham para a ideia de que as fontes históricas possibilitam um ensino de História “inovador” à medida que rompe com o ensino de História tradicional.

Quadro 5: Narrativas dos estudantes sobre fontes e o ensino de História “inovador”

Estudante	Idade	Narrativas
JM	16	“Porque é a partir dessas fontes históricas que apresentarão mais ricas informações, fazendo com que isso desperte mais interesse para os alunos”.
LC	16	“Porque às vezes é bom conhecer coisas sobre onde moramos”.
MS	17	“Para que quando encontrarmos obras, documentos e fotografias passamos a reconhecer”.
NB	17	“Porque é mais na prática que aprendemos mais e melhor para absorver o conhecimento”.
LD	17	“Para fazer uma aula diferente e sair um pouco da rotina”.
BC	17	“Podemos ver e assim entender melhor o que o professor está falando, além disso, desperta a curiosidade pelas imagens de modo a cativar a atenção dos alunos à explicação do professor”.
GN	17	“Acho que faz a gente entender muito mais que estudar as histórias de outros lugares que não interessa tanto”.
TC	15	“Sim, fotografias e músicas ajudam muito a compreender. Mas o professor tem que tornar o assunto interessante. Existem mais assuntos interessantes para o professor colocar em pauta durante as aulas”.
AB	16	“Porque muitos alunos nem sabem o mínimo sobre a formação do Tocantins e sua história, do lugar onde moram. Eu acredito que todos os estudantes precisam aprender a História do Tocantins, e quando o professor usa fotos e músicas a aprendizagem é melhor”.
OF	16	“Acredito que as fotografias e músicas na aula de História são uma forma interessante de aprendizagem”.

JS	16	“A utilização [de fotografias e músicas] é uma boa ideia para mostrar aos alunos como funcionam as coisas do passado no Tocantins, através de aulas diferentes”.
----	----	--

Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Desse modo, a partir dessa constatação na percepção da construção do ensino de História mais dinâmico, em que “podemos ver e assim entender melhor o que o professor está falando, além disso, desperta a curiosidade pelas imagens de modo a cativar a atenção dos alunos à explicação do professor” (BC, 17 anos), finalizamos a aula temática abordando as possibilidades de “outras histórias” ou “outras narrativas” acerca desse processo, de modo problematizar a consolidação dos mitos políticos ao longo do tempo. Lima (2015) amplia o campo dessas compreensões da pesquisa exploratória na sala de aula através de diversas maneiras, pois

[...] a possibilidade de intercalar, música, dança e representação teatral na produção do conhecimento histórico estimula os alunos na busca do conhecimento. Os mesmos tendem a produção do conhecimento da história local de forma prazerosa. A identificação de fotografias, objetos, roupas, cenários e vocabulário de época tende a ser uma possibilidade na construção da narrativa histórica. (Lima, 2015, p. 151)

A multiplicidade de possibilidades permite que os professores esvaziem suas práticas de ensino quando elas pautam sorrateiramente no modelo de ensino tradicional, cuja autoridade máxima do ambiente de sala de aula seja efetivada apenas através da figura do professor. Lima (2015) acentua que a gama de possibilidades de abordagens e fontes históricas no ensino de História permitam com que as interações e a ludicidade da aprendizagem histórica permaneça ativa e vivaz para a propulsão da criticidade e consciência histórica dos educandos.

Nesse sentido, Lima (2015) evoca a importância da metodologia para a construção de um ensino de História Regional mais plural, pautado na coletivização da produção de conhecimento, através da formulação de hipóteses e debates em torno dos fenômenos sócio-históricos-políticos ao longo do tempo, como a ideia de pertencimento a uma dada regionalidade ou situação histórica-territorial, conforme será discutido no próximo capítulo.

3 “TENHO ORGULHO DE SER TOCANTINENSE”: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADE REGIONAL

“Tenho sentimento de pertencimento a esse estado, nasci aqui e estou crescendo aqui, e por isso, tenho orgulho de ser tocantinense” (MG, 17 anos). Essa narrativa é de um estudante da 3ª série do ensino médio, do turno matutino, da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, colaborador desta pesquisa. O discurso desse estudante idealiza a centralidade que este capítulo pretende alcançar: visibilizar e analisar as narrativas dos 24 estudantes acerca de suas percepções da memória histórica, do sentimento de pertencimento e da definição de quais são os elementos simbólicos mais representativos para a criação do estado do Tocantins.

3.1 A reprodução do mito político da criação do estado do Tocantins

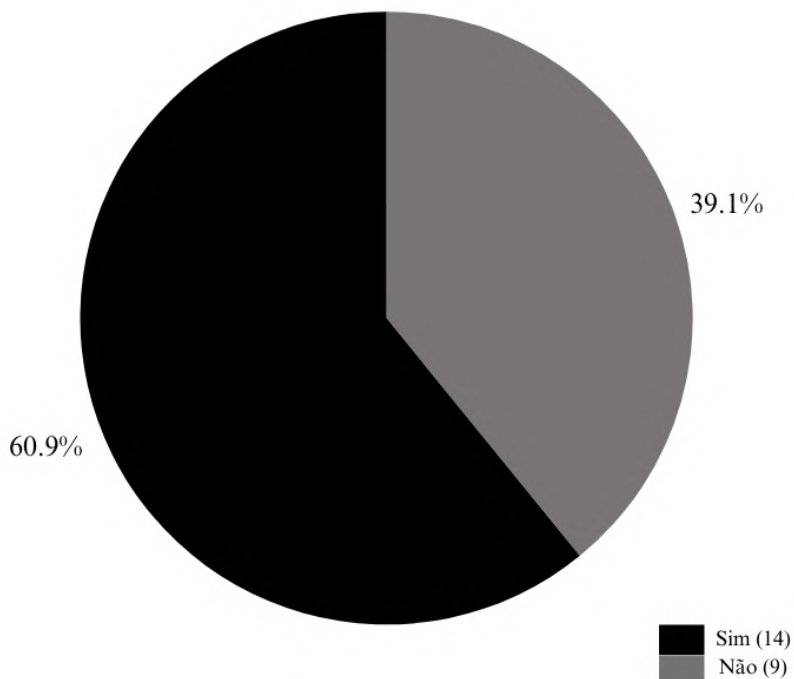
O estado do Tocantins, criado no dia 05 de outubro de 1988 com o desmembramento de Goiás, compreende uma área de 286.938 Km², correspondente a 44,70 % do antigo território goiano. Na época da autonomia, a população do Tocantins, que era de aproximadamente 1.100.000 (um milhão e cem mil) habitantes, distribuía-se por 60 municípios do território do novo estado. Ao analisarmos criticamente o ponto de vista do “herói”, evocado no hino do estado do Tocantins, podemos compreender os discursos hegemônicos sobre a divisão territorial da parte do Antigo Norte de Goiás para a criação do estado do Tocantins, em 1988, bem como a construção de símbolos de estado a partir desse evento.

Assim, ao trabalhar essa abordagem em sala de aula de História, questionando quem “*seriam esses heróis?*”, é necessário, previamente, buscar compreender se os estudantes sabem definir – ou se, ao menos, ouviram falar sobre – o conceito de mito político. Observamos que a maioria dos estudantes (60,9% deles) já ouviram falar nesse conceito, mesmo que, etimologicamente, alguns não conseguissem definir com suas próprias palavras o seu significado.

Após essa constatação, a próxima etapa da aula seria compreender e discutir se no estado do Tocantins houve o estabelecimento político de um mito, e em caso positivo, que citassem quem seria. Diante dessa proposta didática para o ensino de História Regional, ao

perguntar aos estudantes “já ouviram falar no termo *mito político*?”, 14 estudantes afirmaram que sim, 9 afirmaram que não, e um estudante não quis responder.

Gráfico 6: Já ouviram falar no termo “mito político”?



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Dentre os 14 estudantes que afirmaram que, em algum momento de suas vidas, já ouviram falar sobre mito político, o estudante MS (17 anos) destaca que, se tratando do Tocantins, mito político seria o “verdadeiro criador do estado”. E diante disso, ao ser perguntado “quem é ou são os responsáveis pela criação do estado do Tocantins?”, o estudante pontua que foram “Siqueira Campos, Juscelino Kubitscheck e Teotônio Segurado”. Outra estudante, KS (17 anos) pontua que “o mito político no Tocantins se deu em meio ao processo de formação, e houve diversas influências que deram origem ao mito”. Novamente, a estudante, assim como MS (17 anos) menciona que, na sua concepção, o mito político do Tocantins é “José Wilson Siqueira Campos, com influência de Juscelino Kubitscheck”. Essa memória de criação do estado do Tocantins vinculada à memória de JK remete ao segundo movimento autonomista, que ancorada nessa figura política desenvolvimentista no cenário nacional, evocou o imaginário de criar o Tocantins e Palmas inspirados no projeto da criação de Brasília, que foi inaugurada em 1960.

Para LQ (18 anos), o mito é responsável por uma fundação, e considera que, se tratando do estado do Tocantins “foi Siqueira”, pois “o deputado Siqueira Campos, relator da submissão dos estados na Assembleia Nacional Constituinte, redigiu e entregou ao presidente

da Assembleia o projeto de criação do Tocantins, então acho que isso é o mito”. JS (16 anos), por sua vez, conclui dizendo que “quando falamos em criação do Tocantins, automaticamente lembramos da importância de Siqueira Campos”.

Vale mencionar que a memória histórica destes estudantes em torno do mito político se sustenta tanto pelos discursos de fundação e de práticas políticas do passado evocados por esse sujeito durante a sua trajetória enquanto governador do estado – cujo primeiro mandato ocorreu entre os anos de 1989 e 1991; o segundo, entre 1995 e 1998; o terceiro mandato, entre os anos de 1999 e 2003; e o último mandato como governador eleito ocorreu entre 2011 e 2014 –, quanto pelas práticas reiteradas no cenário político regional. Discursos de que, em 1983, Siqueira Campos foi autor de um projeto, apresentado na Câmara dos Deputados, que previa a separação de Goiás, cuja aprovação só foi realizada pelo Congresso Nacional em 1985, mas que foi vetado pelo Presidente da República na época, José Sarney.

Assim, quatro meses após o veto de Sarney, o projeto de criação foi reapresentado por um senador goiano, Benedito Ferreira e, apesar de aprovado por parte da Câmara e do Senado foi, mais uma vez, vetado pelo Presidente da República, que, nessa ocasião, provocou protestos e, dentre esses, o que mais se destacou, foi a greve de fome, realizada por Siqueira Campos e Totó Cavalcante. Há, nessa “História oficial” contada pela elite dirigente do Tocantins, que em 1987, Siqueira Campos, ao participar da Assembleia Nacional Constituinte, propôs reiteradamente a separação do Antigo Norte Goiano e a criação do estado do Tocantins, o que foi aprovado para a nova Constituição pela Casa, no âmbito de 1988 (Cavalcante, 2003, p. 114-115).

Assim, com esse discurso perpetrada pelo siqueirismo, percebe-se que, os estudantes, por mais que não tivera vivenciado os acontecimentos, reproduzem e se apropriam do desejo emancipacionista em torno de um único homem, formalizando, no imaginário popular, a ideia da existência do “herói” que lutou incansavelmente pela realização desse “sonho secular”. Assim, no ensino de História, foram realizadas problematizações em torno da indagação: *“todos estes anos após a criação do estado do Tocantins, houve alguma mudança de objetivos, de necessidades, da situação da população e aos interesses das elites políticas da região?”*.

Assim, no decorrer da aula, observou-se que os estudantes perceberam a continuidade do discurso histórico, sem uma mudança efetiva na realidade de muitos tocaninenses. Os estudantes, ao selecionar o que deve ser lembrado ou esquecido, pode enquadrar uma memória cercada de intencionalidades, uma História contada que viabiliza a continuidade no tempo de um grupo político bem definido, o siqueirismo, o qual, tendo um passado em

comum, justifica seu presente enquanto tal e projeta um futuro baseado na manutenção do poder e do *status quo*.

Assim, destoando gradualmente da ideia de reiterar Siqueira como o “herói”, a estudante TP (18 anos) considera que Siqueira Campos possibilitou uma contribuição do engajamento político para a criação do Tocantins, porém esse “protagonismo” não deva reverberar somente em sua figura, pois “os pioneiros migrantes que foram os primeiros a se instalar e povoar esta região, como também o povo do Sul [de Goiás]”. BC (17 anos) tem uma resposta parecida com a do estudante anterior ao dizer que os responsáveis pela criação do Tocantins foram “pioneiros que já habitavam as terras do Antigo Norte de Goiás, mas que sofriam com o atraso político e econômico da região, e por isso lutaram para a separação”.

Para MG (17 anos), mito político são “grandes eventos que marcaram a história do nosso estado, como os movimentos que ocorreram para a separação do Tocantins, o Antigo Norte de Goiás”. E ao responder quais seriam os mitos regionais, ele diz acreditar que “o povo foi o principal responsável, tendo em vista que fizeram diversos movimentos para que houvesse a separação do Norte de Goiás para dar espaço a criação do novo estado do Brasil”.

Nas narrativas sobre os saberes prévios destes estudantes, percebemos que duas situações se destacam: ora defendem a ideia de formação de um mito político centrada na figura de Siqueira Campos, que ao longo do tempo reproduziu o discurso da “criação” como importante “pai-fundador” ou “construtor-civilizador” do Tocantins; ora manifestam o discurso de uma emancipação regional baseada na luta coletiva e na insatisfação popular dos nortistas – sobretudo migrantes – devido à situação de precárias condições de vida que a vida no Norte goiano os condicionavam, e portanto, sentiam o desejo de se tornarem tocaninenses.

Após a consolidação do novo território, o “tocantinense não seria mais goiano”, pois havia o interesse das lideranças regionais de afirmar a ideia de que “não temos nenhuma identidade com vocês, goianos” (Cavalcante, 2003). No livro *O discurso autonomista do Tocantins*, Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante (2003) insere o seguinte fragmento discursivo:

Aqui no Tocantins, não temos nenhuma identificação com vocês aí de Goiás. Não temos nada em comum com as coisas aí do Sul. Sua capital Goiânia para nós não diz nada. Ela nos sufoca em todos os sentidos. A mentira está na cara de todos aqueles a quem recorremos na esperança de obtermos alguma coisa para nós. Vocês só aparecem por aqui por ocasião das campanhas eleitorais, pedir votos e corromper nossos bravos tocaninenses. É isto que vocês querem, continuar tendo-nos como seus currais eleitoreiros. Apenas isso. E é devido a isso, que todos nós, tocaninenses sinceros, repudiamos suas lembranças e queremos dirigir nossos próprios destinos. O que vocês vêm fazer aqui? Trazer promessas, as mais vãs, as mais impatrióticas possíveis. (Cavalcante, 2003, p. 178)

Esse trecho do discurso identitário da diferença traduz a tendência que mobilizou lideranças da elite política regional durante a década de 1980 nesta região do território brasileiro: “a ideia de peculiaridade do Norte em relação ao Centro/Sul de Goiás, e a questão do abandono político-administrativo da região. Do ponto de vista político-administrativo, a vantagem [da criação do Tocantins] estaria em proporcionar uma ação governamental mais efetiva na região” (Cavalcante, 2003, p. 178).

Dessa maneira, a partir da efetivação da criação do estado do Tocantins, mobilizou-se um aparato interinstitucional para a construção dos símbolos, monumentos e patrimônios do novo estado do Brasil, que foram cruciais para o estabelecimento de uma identidade tocaninense que estivesse ancorada em eventos e personagens comumente designados à “criação”. Diante disso, hipoteticamente, há de se inferir que a memória histórica dos estudantes esteja pautada na reprodução de discursos de fundação e consolidação dos símbolos de estado no ensino de História:

Apesar de conceber as identidades como processos que se dão no âmbito das representações, não vê essas mesmas representações como fazendo parte da realidade, mas sim como reflexos, muitas vezes invertidos, dessa realidade. Convém destacar, entretanto, que o tema da construção da identidade tocaninense não é o objeto central das suas investigações, que remontam, prioritariamente, para as práticas do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História. (Motter, 2010, p. 12)

Ana Elisete Motter (2010) evidencia que há a existência de uma busca incessante pela “verdade” presente nas representações do real. Há uma tentativa constante de revelar o que os discursos referentes à autonomia do Tocantins, bem como aqueles que remetem aos governos de Siqueira Campos, encobriram para ludibriar seus receptores, através do poder discursivo da “criação” e do apagamento de outros movimentos importantes para a consolidação do estado do Tocantins, a exemplo da CONORTE.

Dos 24 estudantes, 15 mencionaram José Wilson Siqueira Campos²⁴ como sujeito direto no processo de constituição do estado do Tocantins. Essa situação evidencia que o imaginário social e a memória histórica perpetrada no estado sempre colocaram essa figura política na centralidade de um projeto de manutenção do poder, que foi capaz de silenciar ou

²⁴ Siqueira Campos nasceu em Crato, no estado do Ceará, em 1928. Eleger-se vereador de Colinas com maior votação (1965) e foi escolhido presidente da Câmara (1966). Era então filiado à Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Integraria também ao longo de sua carreira ao Partido Democrático Social (PDS), O Partido Democrata Cristão (PDC), Partido da Frente Liberal (PFL) e Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Foi o primeiro governador do estado do Tocantins, já tendo exercido o cargo em quatro mandatos distintos. Assumiu o mandato de Senador da República em julho de 2019, contudo, faleceu em julho de 2023 em Palmas, em decorrência de uma infecção generalizada, aos 94 anos de idade

apagar outros sujeitos e movimentos importantes para o processo de criação do Tocantins, mas que foi reiterado por estudantes como BC (17 anos) e MG (17 anos).

Campos, pertencente a uma elite política regional do Norte de Goiás, tentou construir, ao longo de décadas, uma historiografia e um ensino de História “oficial” acerca da criação do Tocantins, baseada, sobretudo, através da construção de monumentos, símbolos de estado (como, por exemplo, em todos os monumentos presentes na Praça dos Girassóis) e discursos (como no hino e na canção-símbolo do estado do Tocantins) que serviram para a mobilização das relações de poder no Tocantins ao longo do tempo.

O mito político perpetrado por Siqueira Campos e a práxis discursiva do siqueirismo deslegitima e realiza um processo de supressão à História de personalidades e movimentos estudantis muito importantes para o firmamento da criação do Tocantins, como a CENOG que atuou no período de 1959 a 1968; e a CONORTE, fundada em Brasília em 1981, mas que possuía integrantes intelectuais de Goiânia que defendiam causa de pró-criação do estado do Tocantins. Essas entidades tinham, como um dos objetivos centrais, conscientizar a população Norte Goiana sobre seu potencial político-econômico, o que deu suporte para a criação e engajamento do 1º Congresso de Estudos dos Problemas do Norte Goiano, e consequentemente, de um Comitê Pró-Criação do estado do Tocantins, composto por estudantes, senadores, deputados, entre outros.

Imagem 9: Congresso da CONORTE e da Constituinte de 88 em prol da criação do estado do Tocantins



Fonte: Flickr (2024). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/siqueiracampos>. Acesso em: 21 maio 2024.

De acordo com Cavalcante (1990, p. 224), cerca de 75% da população do Norte de Goiás, “homens e mulheres pertencentes a vários níveis socioeconômicos e de diferentes faixas etárias”, foram favoráveis à criação do estado do Tocantins. Dessa maneira, conforme consta também nesta pesquisa popular, apenas 12,9% se colocaram contra a criação do novo estado brasileiro. A historiografia tradicional costuma pontuar três momentos cruciais para a

constituição do Antigo Norte de Goiás – também denominado de Antigo Norte Goiano ou simplesmente Norte de Goiás – à criação do estado do Tocantins, firmado em 1988, perpassando, desse modo por três versões movimentos autonomistas ao longo do percurso temporal, que percorrem caminhos e narrativas distintas, de acordo com os tensionamentos políticos e sociais ocorridas entre 1821 e 1988 (Parente, 2003, p. 23).

A narrativa de terra atrasada e da transformação lenta, conforme aponta a estudante BC (17 anos), em sua narrativa, reforça o surgimento das desigualdades na administração político-administrativa é o posto-chave para a discussão em torno da luta pela autonomia do Norte de Goiás ao longo de sua terceira versão, conforme considera a historiadora Temis Gomes Parente (2003).

No contexto das imensas discussões da CONORTE a respeito da efetivação territorial do Tocantins, ficou claro que só conseguiriam instituir a unidade da federação no âmbito da Constituinte de 1988. Diante disso, segundo Cavalcante (1990), naquele momento, para os simpatizantes do movimento emancipacionista, a separação do Antigo Norte de Goiás significaria benefícios do ponto de vista político-administrativo, econômico, cultural e ecológico. Em relação à situação político-administrativa, a separação do Norte significaria para a região uma ação governamental mais efetiva, tendo em vista que o governo estaria geograficamente mais próximo. Além disso, a autonomia acabaria com uma situação desigual de distribuição das verbas públicas, pois “o Sul, com uma população três vezes maior, recebe dez vezes mais investimentos públicos e conta com um contingente de funcionários públicos onze vezes maior” (Cavalcante, 1990, p. 233).

A historiografia remonta que a participação popular foi reprimida, silenciada e marginalizada em nome dos “heróis” e dos “governantes” da causa emancipadora da região Norte goiana. Ainda nos anos 80, a CONORTE, como meio de pressionar o governo federal a aprovar a separação do Norte de Goiás, além de promover seminários e simpósios em prol da causa separatista, fez uma pesquisa de opinião pública, nas regiões Norte e Nordeste de Goiás para saber a respeito de seus posicionamentos acerca da divisão territorial. Foram inseridas, nesta pesquisa, as cidades mais populosas do Norte de Goiás, da época: Araguaína, Porto Nacional, Gurupi, eixo da Rodovia Belém-Brasília e Dianópolis.

Conforme o estudo supracitado, em junho de 1989, a Comissão de Redivisão Territorial, sob coordenação do Ministério do Interior, concluiu os estudos das propostas de criação de novos estados e territórios. Em relação ao Tocantins, o parecer da dita comissão se posicionou contrário à separação do Norte goiano, pois, conforme os estudos levantados, a região não tinha uma arrecadação fiscal que viabilizasse a criação do Estado. Além disso, para a referida comissão, o novo Estado seria um ônus muito pesado à União. Conforme o resultado dos estudos dessa

Comissão, no Norte de Goiás poderia ser instituído um Território e não um estado. Com isso, intensificaram-se as manifestações pela criação do estado do Tocantins, principalmente da CONORTE, apesar de algumas lideranças do movimento pró-emancipação do Tocantins apoiarem a criação de um território como estratégia para depois consolidar o estado. De qualquer forma, para as lideranças do movimento emancipacionista ficava claro que a instituição do estado do Tocantins só poderia se dar com a Constituinte de 1987. (Motter, 2010, p. 31)

De acordo com Motter (2010), diante das justificativas dessas cidades importantes do Norte Goiano, dado o discurso da modernização que estes municípios sofreram a partir dos anos 1960 com as políticas desenvolvimentistas e com a construção da Rodovia Belém-Brasília. De acordo com Motter (2010), na década de 1980, a CONORTE participou intensamente da campanha pró-autonomia e do processo de instituição do estado, ocorrido no desenrolar da Assembleia Nacional Constituinte. Através de congressos, seminários e publicações, a CONORTE²⁵ passou a ser a instituição articuladora do movimento separatista.

A maioria dos membros da CONORTE tinha um posicionamento conservador, e a elaboração das metas e participação nas decisões da instituição eram restritas a um grupo limitado de pessoas que defendiam seus interesses. Em outras palavras, a CONORTE, enquanto um movimento em prol da criação do estado do Tocantins, era composta por indivíduos oriundos de famílias de prestígio no Norte de Goiás, e dentre elas, Siqueira Campos.

Esse caráter conservador da CONORTE previa um desenvolvimento do Norte de Goiás sem mudanças na estrutura social, permanecendo intacto o sistema de política agrária, caracterizado pelo latifúndio familiar, com seus mandantes políticos enraizados em cada uma das cidades do Norte Goiano. Ainda conforme o mesmo autor, nas eleições de 1982, foi significativo o papel da CONORTE no sentido de conclamar a população do então Norte Goiano, para votar somente em políticos da região.

É nessa atmosfera de ampliação da representatividade política do antigo Norte de Goiás que, em 1983, o então deputado federal Siqueira Campos, pôs em votação, na Câmara federal, o projeto de criação do estado do Tocantins. Esse projeto, que foi aprovado em março de 1985 pelo Congresso Nacional, acabou por ser vetado pelo presidente da República. Quatro meses após, foi reapresentado pelo senador goiano Benedito Ferreira. Então, foi aprovado por

²⁵ Tendo seus apelos atendidos, a CONORTE contribuiu para a eleição de dois deputados federais: José Wilson Siqueira Campos (PDC) e José dos Santos Freire (do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB); e três deputados estaduais: Totó Cavalcante (PMDB), Hagaús Araújo (PMDB) e Brito Miranda (PMDB). Ademais, nas eleições de 1986, foram reeleitos os parlamentares de 1982 e elegeram-se quatro novos deputados estaduais: Edmundo Galdino (PMDB), João Rocha (PFL), João Cruz (PMDB) e Célio Costa (PMDB).

parte da Câmara e do Senado Federal e, mais uma vez, vetado pelo presidente, sob a justificativa de inviabilidade econômica.

Conforme os estudos citados, as reações diante dos vetos presidenciais não tardaram, ainda mais depois que dois parlamentares goianos, Siqueira Campos e Totó Cavalcante, fizeram greve de fome em protesto contra o governo federal, chamando a atenção de toda a imprensa nacional para o assunto. Em 1986, mais uma vez, o projeto foi apresentado ao Congresso pelo senador Amaral Peixoto, que solicitava a autorização do presidente da República para formação de uma Comissão Especial de Redivisão Territorial do País, com a finalidade de levantar dados socioeconômicos sobre as regiões que reivindicavam autonomia político-administrativa, em especial sobre o estado do Tocantins.

3.2 “O que é ser tocaninense?”: sentidos para a identidade regional

Foi aplicado um questionário que visou, para além da necessidade de traçar um perfil das trajetórias sociais e educacionais dos estudantes colaboradores da pesquisa, coletar dados acerca de suas percepções sobre quais seriam os elementos representativos da identidade tocaninense. Assim, no ensino de História, mobilizou-se uma compreensão a partir de suas memórias coletivas para a atribuição dos sentidos à identidade. Por memória coletiva, remetemo-nos a Maurice Halbwachs (2016, p. 30), ao apontar que se trata de “[...] nossas lembranças permanecem coletivas e não nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. No questionário, a questão 14 do material visou evocar a memória individual e os sentidos atribuídos à identidade a partir da proposta de apontar quais eram, para estes estudantes, “*as cinco principais características da identidade tocaninense*”.

A partir dessa provocação, observamos a frequência da narrativa identitária a partir das seguintes características: 1 – “As gírias, o dialeto ou a linguagem”; 2 – “Valorização de uma cultura simples”; 3 – “A alegria e o bom humor dos tocaninenses”; 4 – “As riquezas naturais e o sentimento de orgulho à terra”; 5 – “O gosto pela culinária regional”.

No que se refere ao tópico 1, a estudante JM, por exemplo, menciona o fato de que existe um processo de “mistura de linguagens” para a identidade tocaninense. A atribuição desse sentido é devido a ideia de que o estado do Tocantins, historicamente, foi construído de populações advindas de diferentes pontos geográficos do Brasil, e durante o seu processo de emancipação, isso não foi diferente. A mesma estudante pontua, agora se referindo ao tópico

4, o fato da existência das riquezas naturais, tendo em vista que possuímos uma “região rica em rios e cachoeiras” (JM, 16 anos).

Além disso, a estudante enfatiza “a valorização da cultura indígena” como basilar a ideia de identidade tocantinense, tendo em vista que o estado é composto por nove etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que forma o povo Iny) e ainda os Xerente, Apinajè, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro (Cara Preta) e Pankararu. Dessa maneira, para a estudante JM, seria inconcebível pensar em identidade tocantinense sem se referir aos povos tradicionais indígenas²⁶ que constitui a cultura do Tocantins e do Brasil em todas as suas formas.

A estudante TG (17 anos), ao se referir ao tópico 5, especifica que a culinária tocantinense é uma das características mais marcantes de seu povo. E ao evidenciar isso, especifica que o “chambaril e a panelada” são os dois pratos mais representativos do Tocantins. No que se refere às gírias (tópico 1), ela menciona que é uma característica marcante porque existem algumas “que só o tocantinense entende”. Nesse sentido, a estudante TG acentua uma identidade que se volta sobretudo a identidade do sertanejo do antigo Norte de Goiás, uma linguagem herdada de uma vida de simplicidade da roça, do caipira goiano que, culturalmente, ressignificou “gírias” utilizadas pelos tocantinenses. Esta estudante relembra isso, sobretudo, por ter “o jeito simples e acolhedor de ser” (tópico 2), uma experiência de vida ao ser oriunda do campo tocantinense, e que inclusive, lembra de uma característica identitária marcante: “ser tocantinense e ser acostumado com o calor” (tópico 4), claramente se referindo a uma condição climática muito comum do Cerrado e que é bastante enfatizada pelos sujeitos tocantinenses.

O estudante MS (17 anos), por sua vez, menciona apenas duas características para o tocantinense, um voltado para a questão das riquezas naturais e culturais: “Rios Araguaia e Tocantins” (tópico 4) e “culturas indígenas” (tópico 2) conforme também pontuou JM (16 anos) anteriormente.

NB (17 anos), outro estudante desta turma do ensino médio, menciona as palavras “sol quente” e “bioma seco”, (tópico 4) para se referirem a ideia de que o estado do Tocantins possui uma sutileza que reverbera na identidade tocantinense: a estação seca prolongada e a estiagem no Cerrado. Menciona também as palavras “cidades antigas” e “música” (tópico 2) e “culinária” (tópico 5) para se referirem a riquezas patrimoniais materiais – como os centros

²⁶ De acordo com o mais recente relatório do IBGE, o Brasil possui 502.783 indígenas na zona rural e outros 315 mil habitando zonas urbanas. Dos 5.570 municípios brasileiros, 827 registram localidades indígenas. Dessa quantidade, 632 são terras oficialmente delimitadas. No total, são 305 etnias reconhecidas, com 274 línguas distintas. No estado do Tocantins, os levantamentos mais recentes do IBGE estimam a existência de uma população em torno de 14 mil indígenas (Tocantins, 2025).

históricos de Porto Nacional, Arraias e Natividade²⁷ – e imateriais, como as danças, festejos e comidas típicas da região, dentre as quais, o “chambaril e a panelada” citadas pela estudante TG

A estudante TS (17 anos) evidencia somente “os dois rios” – se referindo ao Araguaia e o Tocantins” – como a principal característica identitária tocantinense. Já LQ (18 anos), por sua vez, considera que as cinco principais características da identidade tocantinense como sendo o “gosto pelo forró/piseiro” (tópico 2), o “gosto pelas praias do Rio Araguaia” (tópico 4), o “sotaque mais puxado para o Nordeste” (tópico 1), o “tocantinense tem o costume de comer chambaril” (tópico 5) e por sermos “os caçulas do Brasil” (tópico 4), remetendo o sentimento de pertencimento identitário ao lugar.

A estudante JP (18 anos) descreve a identidade tocantinense de forma genérica, apenas apontando a ambiguidade de que “a língua”, a “culinária”, o jeito de se vestir”, as “crenças religiosas” e as “normas e valores culturais”, mas sem especificar quais seriam as características do modo de expressão linguístico, culinário, das religiões e da culturalidade regional. AS (17 anos) especifica que a culinária mais expressiva da região seria o “chambaril” (tópico 5). Enfatiza o Rio Araguaia (tópico 4) – e não menciona o Tocantins – como sendo a riqueza natural de maior relevância para a identidade deste “estado caçula”, bem como a existência de um “povo receptivo e hospitaleiro” (tópico 2) em consonância dos benefícios de um clima tropical, o “calor extremo” (tópico 4) tocantinense.

MG (17 anos), assim como demais estudantes, considera os Rios Araguaia e Tocantins seja uma das maiores influências para a criação de uma identidade tocantinense, tendo em vista que “são dois dos maiores e importantes rios do Brasil e do mundo” (tópico 4). De fato, estes dois rios formam a maior bacia hidrográfica totalmente brasileira, sendo responsável por ser um canal de subsistência para populações diversas, dentre elas, ribeirinhos e indígenas, que margeiam esses dois recursos naturais a estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. O estudante afirma também o sentimento identitário da grandeza quando afirma que existe, na capital, a “maior praça da América Latina” e o “centro geodésico do Brasil”, ambas localizadas na Praça dos Girassóis²⁸ e que foram construídas no contexto da construção de

²⁷ Municípios localizados na região Centro-Sul do Tocantins e que possuem uma riqueza histórica para o patrimônio regional e nacional – e que foi discutido durante as aulas expositivas e dialogadas –, no qual foi também mencionada a importância do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para a manutenção e preservação da memória patrimonialista do Tocantins.

²⁸ É a maior praça da América Latina e a segunda maior do mundo. Fica localizada no centro cartográfico do município de Palmas. Foi inaugurada no dia 20 de maio de 1989 e há uma dezena de atrativos que contam a história do povo tocantinense. Na Ala Norte, é possível visitar o Monumento à Bíblia, que fica bem ao centro da imagem da Rosa dos Ventos, desenhada no chão em pedras portuguesas. A escultura tem a forma de um homem com os braços estendidos ao céu, sustentando nas mãos a Bíblia Sagrada. Ainda neste lado da praça, a Fonte Luminosa encanta os visitantes com jatos de água que chegam a 15 metros de altura. Neste mesmo local, os

Palmas, em 1989. Ao finalizar, o estudante MG (17 anos) pontua, sem dar maiores detalhes, que a “culinária” (tópico 5) e o “sertanejo raiz” (tópico 2) também podem ser características da identidade tocaninense.

A estudante TP (18 anos) evidencia que o Tocantins possui “um povo acolhedor” e muito “receptivo” (tópico 2), que evidencia um “sentimento de imponência” perante outras unidades da federação. Além disso, destaca a culinária, como o “beiju ou tapioca e o chambaril” (tópico 5) como expressões mais importantes da identidade. BC (17 anos), por sua vez, diverge da narrativa de TP (18 anos) e menciona o “cuscuz” e a “panelada” (tópico 5) como sendo uma das características identitárias do sujeito tocaninense, atribuída a influência da migração nordestina a essa territorialidade no contexto da luta emancipatória e projeto de modernização do estado – reiterada, assim como MG (17 anos), pela existência da “maior praça da América Latina” –, uma marca evidente através do “sotaque nordestino” (tópico 1), também mencionado pela estudante.

Prosseguindo com a mesma linha de análise das narrativas sobre as percepções identitárias dos estudantes, MT (17 anos) considera que a “cultura *country*”, ou seja, pautado no “sertanejo raiz” (tópico 2), as comidas típicas e outras que são “puxadas”, ou seja, sofrem “influência de outros estados” (tópico 5), o “agronegócio²⁹” e o “encontro dos biomas do Cerrado e Amazonia”, bem como os “Rios Araguaia e Tocantins” (tópico 4) se constituem como elementos naturais que corroboram para a construção do ser tocaninense.

AS (16 anos) assevera que, de modo amplo e irrestrito, o “calor”, as “comidas típicas”, a “religião”, os “patrimônios” e a “política” são elementos chaves para dar sentido à identidade do sujeito tocaninense. Contudo, repete a lógica de NB (17 anos) e JP (18 anos) ao não especificar, com maior propriedade, quais características eram essas.

O estudante OF (16 anos) menciona que “a capital Palmas” se tornou a “parte mais rica durante a separação do estado”, e com isso, infere uma percepção de uma continuação da desigualdade, mesmo que essa tenha sido um dos principais discursos para o ensejo da sedição

visitantes se reúnem nos quiosques e parquinho para um programa em família. Já na Ala Norte, é possível conhecer o Relógio do Sol, passear pela Praça Krahô e pela Catedral Metropolitana de Palmas e tirar fotos na Cascata, que representa os rios e cachoeiras do Tocantins. Ainda na Praça, existe o monumento aos Dezoito do Forte de Copacabana, que relembra a revolta de 1922 contra a República Velha no Rio de Janeiro, e que teve como líder o tenente Antônio de Siqueira Campos. Próximo a estas esculturas de bronze, está o Memorial Coluna Prestes, obra do arquiteto Oscar Niemeyer e que lembra a passagem da Coluna Prestes pelo Tocantins entre 1920 e 1930.

²⁹ Este estudante e o único que mencionou o agronegócio como uma identidade tocaninense, e essa percepção se deve, sobretudo, pela propaganda de um ideal político, econômico e cultural da localidade, como os slogans “a cidade do boi gordo” que o município de Santa Fé do Araguaia detém. Regionalmente, este município faz parte da zona de influência e poder dos grandes empreendimentos do agronegócio, com destaque as fronteiras agrícolas, e dentre ela, o cultivo da soja – como o corredor que compõem o MATOPIBA – e o manejo do gado e a industrialização baseada na instalação de grandes frigoríficos.

e emancipação do Antigo Norte de Goiás. Ele destaca que a desigualdade se tornou um fator exponencial para designar a identidade tocaninense, discordando, portanto, do discurso de progresso e desenvolvimento engendrado ao longo da história do Tocantins, e que desde sempre mobilizou grupos políticos diversos, e dentre eles, o siqueirismo.

Mesmo assim, OF (16 anos) destaca que o Tocantins “abriga pessoas de todo o Brasil” (tópico 3), mesmo sendo um dos “menores estado em evolução econômica” medida pelo Produto Interno Bruto (PIB) do país, em comparação com demais estados mais consolidados no cenário político-econômico. Contudo, considera que o estado é muito rico em “suas belezas naturais, como o Jalapão” (tópico 4).

AC (18 anos), outra estudante, pontua que a “maior ilha fluvial”, nitidamente se referindo a Ilha do Bananal, e assim como OF (16 anos), menciona “o Jalapão” (tópico 4) como características imprescindíveis. Nesse ínterim, destaca também a existência da “maior praça do Brasil” e do “girassol” que se constituíram, ao longo da criação do Tocantins, como características e símbolos de uma identidade criada e ressignificada ao longo da luta emancipatória.

Nas memórias individuais e coletivas destes estudantes, percebemos que as características identitárias dos tocaninenses apontadas são similares e, por muitas vezes, idênticas. De acordo com Halbwachs (2016, p. 30), “[...] isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que os outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

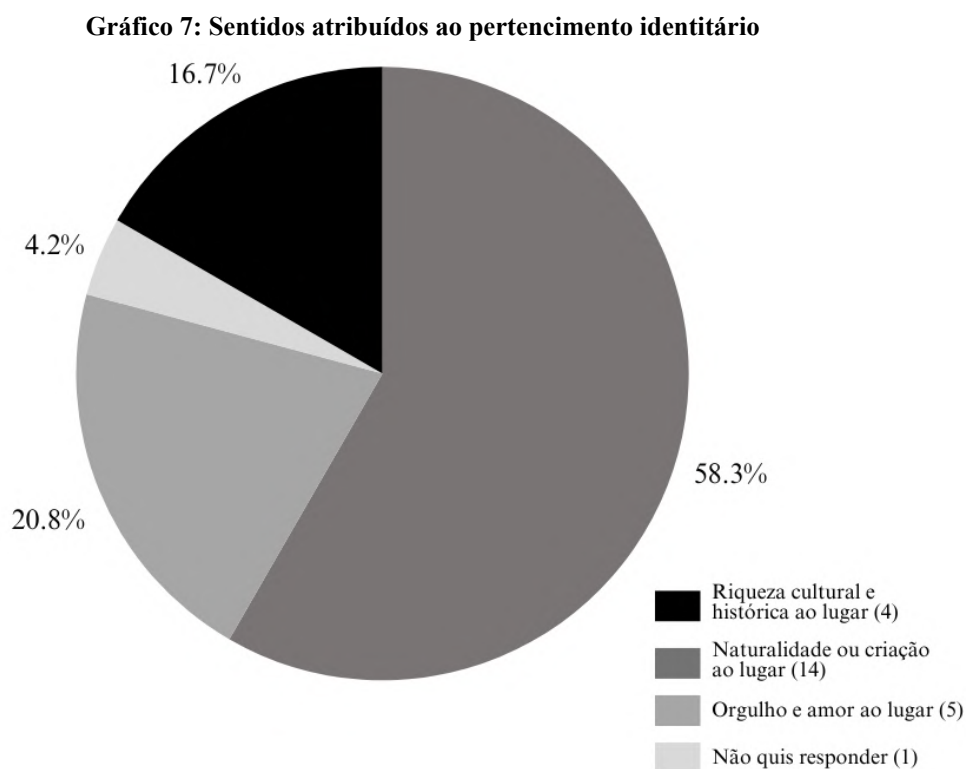
Além dessas similaridades e repetições na atribuição dos sentidos, é interessante pontuar que observamos uma sincronia entre os elementos da paisagem natural e não-natural, e que, portanto, foram criadas ou ressignificadas para dar sentido a ideia de identidade, conforme veremos na discussão em torno dos símbolos da natureza e da canção-símbolo do estado do Tocantins.

3.3 “Você se sente tocaninense?”: percepções e sentimento de pertencimento

Na questão 15 do questionário aplicado nessa turma de 3ª série, buscamos compreender se os estudantes se compreendiam ou se sentiam, identitariamente, como sujeitos tocaninenses. Dessa maneira, todos os estudantes participantes da pesquisa e da aula de História afirmaram “se sentir tocaninenses”. De acordo com Lima (2015, p. 152), “as dificuldades quanto à questão de temporalidade no ensino de História podem ser superadas

quando o aluno se percebe sujeito do processo histórico, estabelecendo diferentes relações entre passado e presente”. Assim, nas narrativas que veremos adiante, os estudantes mobilizam seus saberes, experiências e memórias coletivas que atribuem sentidos à ideia de pertença.

Lima (2015) pontua que as “pesquisas devem ser organizadas de forma problematizadora, contextualizando passado e presente em constante interrogação com o objeto de estudo”, pois experienciar o ensino de História Regional é, sobretudo, permitir uma abertura para que esses sujeitos (os estudantes) evoquem suas memórias, que muitas são particulares ou individuais, que, ao serem compartilhadas no ensino de História, tornando-as coletivas (Halbwachs, 2016). Dessa maneira, no gráfico 7, apresentamos as “opiniões” ou “justificativas” dos estudantes acerca da interrogação: “você se sente tocantinense?”.



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Dos 24 estudantes, quatro evidenciaram narrativas relacionando o seu sentimento de pertencimento com a ideia da atribuição de um valor cultural e histórico ao Tocantins. Outros 14 estudantes evidenciaram, por sua vez, narrativas em torno de seu sentimento de pertencimento com a ideia de terem vínculos baseados na trajetória socioespacial e história de vida (nascimento ou crescimento) após a criação do estado do Tocantins. Inclusive, alguns estudantes reiteram que, mesmo tendo nascido em outros estados – e Goiás sendo o mais citado –, ao longo do tempo, estes estudantes se mudaram ao Tocantins e constituíram uma

trajetória identitária tocantinense. Cinco estudantes enfatizaram o discurso do orgulho e amor ao lugar, numa tentativa de deixar evidente o vínculo afetivo como primordial para moldar e construir suas identidades. E por fim, um estudante não quis responder a esta pergunta disposta no questionário.

3.3.1 Relação do pertencimento e a narrativa da riqueza cultural e histórica ao lugar

O estudante JC (17 anos) justifica que se sente tocantinense porque que gosta muito da História do Tocantins e que “ama sua cultura”, pois “de certa forma essas culturas também fazem parte de mim”. A estudante TG (17 anos) afirma somente que se sente tocantinense porque está inserida e vivencia a cultura regional. A estudante TP (18 anos) pontua que “uma das nossas características mais fortes é ser um povo culturalmente acolhedor”. AB (16 anos) entende que a criação do estado só possui 37 anos, e, portanto, por ter nascido no Tocantins, ela possui “raízes e tradições da região”.

A memória coletiva redesenha o sentimento de pertencimento aos estudantes. A memória, nestas circunstâncias, é dotada de reconstruções de grupos sociais inseridos em determinado contexto socioespacial, territorial e temporal, vinculando o seu passado ao presente. Halbwachs (2016) salienta que, ao evocar a memória histórica, que não é possível entendermos a imagem de um acontecimento passado de modo fragmentado, que vise alcançar apenas uma determinada lembrança, pois a memória coletiva só se efetua mediante a existência de experiências ou noções comuns dos sujeitos, e não “basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que essa reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns [...]” (Halbwachs, 2016, p. 39), como os elementos identitários e simbólicos da riqueza cultural e histórica do espaço tocantinense que é narrado pelos estudantes.

3.3.2 Relação do pertencimento e a narrativa da naturalidade ou criação ao lugar

A estudante JM (16 anos) pontua que se sente tocantinense porque “foi aqui [no estado do Tocantins] que eu nasci, me sinto pertencente a esse lugar”. O estudante LC (16 anos), por sua vez, diz que se sente “pertencente a esta terra e a este estado” por ter nascido no Tocantins, assim como MS (17 anos) e AC (18 anos), que afirmam, respectivamente, que “a gente se

sente pertencente ao lugar onde nasceu e foi criado” e “porque sempre morei e nasci no Tocantins”.

TS (17 anos) também compartilha uma reflexão ao dizer que apesar de não ter nascido aqui, eu me sinto tocaninense por morar aqui há sete anos e conviver com pessoas que sempre moraram aqui e que se sentem tocaninenses”. O sentido do discurso de TS (17 anos) reforça a ideia de uma identidade ressignificada ou quase que herdada pelo fato de conviver e de possuir memórias e vínculos afetivos ao Tocantins.

Também pensa assim a estudante LQ (18 anos), pois “apesar de ter nascido em Goiás, morei grande parte da minha vida no Tocantins, então eu me sinto tocaninense”. Já GN (17 anos) compartilha que “eu nasci em Goiás, mas no Tocantins foi onde eu morei a maior parte da minha história de vida, por isso me identifico com o lugar”.

Estas narrativas dos estudantes mobilizaram para que o professor pudesse apresentar uma fotografia, datada em 1956 – e que, portanto, se enquadra temporalmente ao segundo movimento autonomistas de criação do Tocantins –, mas que foi ressignificada como se pertencesse a luta emancipacionista dos anos 90. Essa fotografia reforça o discurso da diferenciação da outra identidade, forja o interesse em recriar símbolos identitários para reafirmar uma ideia de que “o tocaninense não é goiano”. Nesse sentido, Nora (1993) pontua que a memória é construída pelo amálgama das relações socialmente e coletivamente estabelecidas pelos sujeitos históricos nos lugares, caracterizada por serem essencialmente imutáveis, sujeitas a flutuações e/ou transformações incessantes.

Imagem 10: Afirmação identitária de “o tocaninense não é goiano”, em 1956



Fonte: CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia. Editora da UCG, 2003, p. 138.

Assim, os estudantes puderam compreender que, além da necessidade da elite política de enaltecer “heróis”, um “pai-fundador” do estado do Tocantins ou “construtor-civilizador” de uma capital totalmente planejada para atender os interesses daqueles que iriam compor a administração do novo estado, a elite dirigente, os mais pobres e necessitados desta mesma região deveriam reproduzir discursos em suas localidades sobre a nova identidade, como se todos os “tocantinenses devessem assumir ou incorporar-se ao novo projeto simbólico da região tocaninense”, a vistas “esquecer” o passado de desigualdade e recuperar-se de esperanças num futuro de “desenvolvimento”. Esta foi a gênese da discussão em torno da fotografia, que transmite a mensagem discursiva de uma identidade em formação, em consonância com o novo estado.

Ao deparar-se com estas narrativas dos estudantes e as problematizações percorridas durante as aulas, foi mobilizado em sala de aula um conceito que ajuda a compreender a importância dos estudos regionais: o “lugar de memória”. Para isso, mobilizamos algumas compreensões a partir de Pierre Nora (1993), que entende como sendo:

[...] A justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. **A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os objetos simbólicos**, com base em que eles tenham ‘qualquer coisa’ em comum. [...] Cabe aos historiadores analisar essa ‘qualquer coisa’, de desmontar-lhe o mecanismo, de estabelecer-lhe os estratos, de distinguir-lhe as sedimentações e correntes, de isolar-lhe o núcleo duro, de denunciar-lhe as falsas semelhanças e as ilusões de ótica, de colocá-la na luz, de dizer-lhe o não dito. [...] Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou **o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer**. (Nora, 1993, v.2: 2226. Grifo nosso)

Conforme o pensamento de Nora (1993), os lugares de memória são construídos e perpetuados através dos “lugares materiais, simbólicos e funcionais”, ou seja, aquilo que fora evocado nas narrativas e imaginários dos próprios estudantes. Primeiro, existe uma memória factual, que é formada através das experiências históricas, transições e momentos “importantes” que os sujeitos vivenciaram no tecido social, e portanto, ressignificam as práticas históricas a partir das experiências do real. Segundo, existe uma memória “vívda por tabela”, no qual, de acordo com Pollak (1992), as pessoas vislumbram ter vivenciado acontecimentos na ordem do coletivo através de narrativas e experiências vividas por terceiros, mas que são reproduzidas socialmente (Pollak, 1992, p. 2).

Michael Pollak (1992) assevera que a memória é construída pelo amálgama de relações socialmente e coletivamente estabelecidas pelas pessoas, caracterizadas por serem essencialmente imutáveis, sujeitas a flutuações ou transformações incessantes. Para esse autor,

a memória individual e coletiva constitui-se de elementos imprescindíveis para a sua construção. Nas palavras de Pollak (1992), os acontecimentos “vividos por tabela” podem ser caracterizados como aqueles acontecimentos:

[...] dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (Pollak, 1992, p. 2)

Mesmo que os sujeitos tenham partilhado momentos históricos em comum, a mesma cultura política e o mesmo processo histórico acerca da criação do Tocantins, a forma como vislumbram a atribuições de sentidos a esses marcos temporais e percepções das vivências do passado serão distintos. Isso acontece porque as identidades narradas pelos estudantes tendem, a partir de acontecimentos do presente e de seus imaginários, a evocar suas trajetórias do passado e a sua percepção entre as vivências dos acontecimentos “vivido por tabela”, conforme pressupõe Pollak (1992). Os sujeitos são contadores de histórias, mas é subjetivo os seus modos de sentir e enxergar o mundo e o fato histórico da criação do Tocantins.

Os estudantes NB (17 anos), LD (17 anos), JP (18 anos) e AS (17 anos) narram que se sentem tocaninenses pelo fato de “nascer e conviver nesse estado do Brasil”. NB (17 anos), retoricamente, ainda questiona, “não tenho motivos para não me sentir tocaninense”. BC (17 anos), outra estudante, afirma que “desde que nasci, vivo no estado do Tocantins. Tenho costumes e amo a cultura tocaninense, e eu amo ainda mais após descobrir um pouco mais sobre a História do meu estado”, ao passo que TC (15 anos) também reitera que pelo fato de ter naturalidade e por residir durante toda a sua trajetória socioespacial “desde sempre”, são fatores que a torna se sentir tocaninense. Diante destas narrativas de pertencimento relacionadas à ideia de nascimento e origem ao lugar, JS (16 anos) pontua que “se sente tocaninense demais, pois nasci no estado e se considera filha raiz desta terra”.

3.3.3 Relação do pertencimento e a narrativa do orgulho e amor ao lugar

A estudante KS (17), ao retratar a narrativa sobre “ser tocaninense”, afirma que se sente feliz e ao mesmo tempo “me encanto e me sinto pertencente à região”. MG (17 anos) afirma que “tenho sentimento de pertencimento a esse estado, nasci aqui e estou crescendo

aqui, e por isso, tenho orgulho de ser tocantinense”, uma narrativa similar a de MT (17 anos), ao afirmar que viveu a vida toda nesta região e que, por isso, gosta do “meu estado e tenho orgulho dele”.

Já KC (17 anos) apenas diz que “amo o meu estado”, na mesma atribuição de sentido de Raissa Santos (18 anos) que pontua que se sente tocantinense “por sempre estar aqui e por gostar muito”. O estudante OF (16 anos) pontua que “já fui representante do Tocantins em outros estados brasileiros, através de campeonatos numa modalidade esportiva. E uma sensação muito boa em falar que se sente tocantinense”.

De acordo com Stuart Hall (2014), identidade pode ser definida como a forma como os sujeitos sociais assumem suas posições diante do mundo, mesmo que para o autor, “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’” (Hall, 2014, p. 110).

[...] As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeitos que são nelas investidos. (Hall, 2014, p. 112)

Para a construção das identidades, Hall (2014) não caminha em consonância com a ideia de uniformidade e estaticidade, pois “elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas” (Hall, 2014, p. 108). Dessa maneira, seguindo a abordagem do autor, a constituição de uma identidade tocantinense depende da alteridade (do outro). A alteridade se expressa e determina a qualidade, o estado ou características do outro, ou seja, aquilo que é diferente daquilo que presenciamos ou vivenciamos no âmbito do real. No caso do Tocantins, a alteridade ocorre no contexto de divisão do estado de Goiás.

[...] As identidades [...] não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2014, p. 108)

A formação da identidade ou o “ser tocantinense” que intitula este trabalho está relacionado com a constituição da alteridade de uma população que passou por um processo de divisão territorial. Nesse sentido, a constituição de alteridade esteve vinculada à elite política regional, que apresentou elementos simbólicos para corroborar com a ideia identitária de que o “tocantinense não é goiano”, ou seja, o tocantinense não é o seu *outro*, sobretudo após a emancipação da porção Norte de Goiás em 1988.

Ao longo das décadas, símbolos e monumentos foram construídos no território tocantinense com o intuito de retratar a necessidade de criação de uma nova identidade

tocantinense. Com a criação do estado, a Praça dos Girassóis, por exemplo, além de se configurar como centralizadora do território onde estão localizados os órgãos institucionais de estado, é nesse local que também se consagra o *locus* de memória e poder da elite política que reproduz símbolos e monumentos que transparecem a objetividade de perpetuação dos imaginários sociais a partir do uso político do discurso e das práticas do passado.

3.4 Os símbolos e a representação identitária do “ser tocaninense”

No que se refere a estrutura simbólica criada ou inventada para o estado do Tocantins a partir de 1981, algumas representações foram potencializadas com o mecanismo do uso político do passado. Essas atribuições simbólicas são discutidas, dentre outros autores, por Pierre Bourdieu (1989), que afirma que a lógica da reprodução das representações estabelecidas ao longo do tempo é movida por interesses políticos estabelecidos nas relações de poder como forma de organização. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7-8). Nesse caso, designamos ao fenômeno denominado siqueirismo que instituiu, através de uma série de legislações, os elementos simbólicos de estado para criar uma identidade tocaninense que tivesse a premissa da diferença com a identidade goiana.

Os sistemas simbólicos enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...] tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social; a integração lógica é a condição para a integração moral que organizam uma concepção homogênea. (Bourdieu, 1989, p. 10)

A construção de sentidos e de referências identitárias baseadas na diferença foi reafirmada ao longo da luta emancipatória do Antigo Norte de Goiás, no sentido de desprendimento do passado de “abandono” ou “isolamento” do vasto território do Norte Goiano (Cavalcante, 2003), (Prado Júnior, 2011). Eis a necessidade do discurso simbólico de que o tocaninense (*nós*) teria uma nova identidade dos goianos (*outros*).

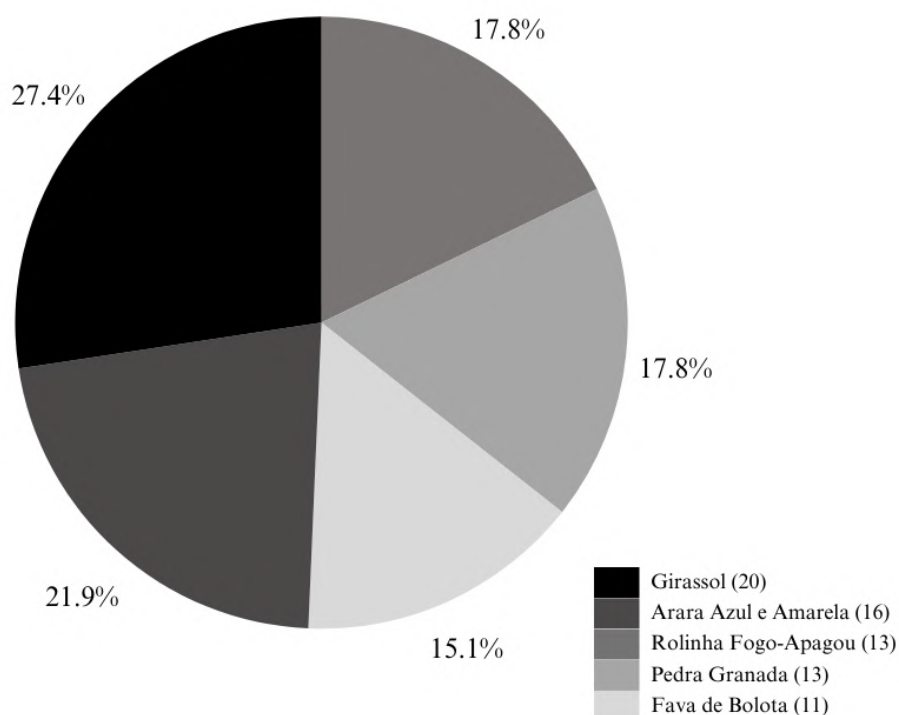
Com a constituição do estado, símbolos oficiais de estado foram instituídos através de legislações. Dentre elas, temos o brasão, que é o símbolo heráldico³⁰ estabelecido na Constituição Estadual; e a bandeira oficial do Tocantins, que resgata elementos naturais e

³⁰ Os dois símbolos devem ser usados em quaisquer documentos, papeis, plotagens, sítios na internet, fachadas de prédios públicos, em veículos, placas em geral e publicidade institucional, é obrigatório no âmbito do Poder Executivo Estadual, integrado por seus Órgãos e Entidades.

identitários do “ideal” do povo tocantinense. No que diz respeito a constituição da ideia de identidade tocantinense, vários símbolos no Tocantins foram firmados pelo poder público. Dessa maneira, foi dirigida aos estudantes a seguinte pergunta: “*para você, quais são os cinco principais símbolos do estado do Tocantins?*”.

Das 120 menções de símbolos inferidos ao estado do Tocantins, os cinco mais citados somam 73 menções, sendo, respectivamente, o girassol, a arara azul-amarelo, a rolinha, a pedra-granada e a fava de bolota, conforme se verifica no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Cinco principais símbolos do estado do Tocantins



Fonte: Dados do pesquisador (2024).

Além dos símbolos institucionais e heráldicos do Tocantins, foi estabelecido através da Lei 2.619, de 19 de agosto de 2012, durante o quarto mandato do Governo Siqueira Campos, a define alguns símbolos da natureza do estado do Tocantins:

Imagem 11: Símbolos da natureza do estado do Tocantins



Fonte: Google Imagens (2024).

A flor Girassol (mencionada 20 vezes), cujo nome científico é *Helianthus annuus*, que é bastante cultivada como planta ornamental; a árvore Fava de Bolota (mencionada 11 vezes), conhecida também como Badoqueiro ou Andirá, com nome científico *Parkia platycephala*, é encontrada com frequência nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, caracteriza-se por ser uma árvore frondosa, atingindo mais de um metro de diâmetro de tronco e 25 metros de altura. As inflorescências e posteriormente os frutos ficam pendurados na copa e sustentados por longos pedúnculos. Floresce nos meses de agosto a outubro e os frutos amadurecem de dezembro a março, permanecendo por mais alguns meses pendurados na árvore.

O girassol se caracteriza como uma forma de perpetuação de um sistema simbólico contínuo que contribua para que a figura de Siqueira Campos permaneça viva, quase que onipresente, no imaginário dos tocantinenses, tendo em vista que esse símbolo foi e continua sendo ainda bastante explorado pela elite política do siqueirismo para reafirmar a relação de poder e o mito da fundação. A exemplo disso é a designação do termo “girassol” na nomenclatura de diversas escolas³¹ do Tocantins, reafirmando a mensagem de um futuro próspero, desenvolvido, que caminha sempre em direção à luz, “assim como foi Siqueira Campos”.

Nesse sentido, para Bourdieu (1989, p. 10), o girassol, assim como os demais elementos da representação do Tocantins, são “sistemas simbólicos [que devem ser vistos] enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, [...] reprodução da ordem social; a integração lógica é a condição para a integração moral que organiza uma concepção homogênea”.

Igualmente, os pássaros Arara Azul e Amarela (mencionada 16 vezes) – também chamada de Arara-Canindé, com nome científico de *Ara ararauna*, dada por Linnaeus em 1758 – que em decorrência do seu hábito alimentar, é encontrada em várzeas com várzeas com buritizais, babaçuais e beira de mata. A outra ave-símbolo é a Rolinha-Fogo-Apagou (mencionada 13 vezes), também denominada Rola Cascavel, Rolinha Carijó ou Rola Pedrês, com nome científico *Scarfadafella squammata*.

Por fim, fica estabelecido nesta Lei a definição da pedra-símbolo do estado, a Granada (mencionada 13 vezes pelos estudantes), uma pedra semipreciosa, encontrada em várias cores. A que representa o Tocantins é caracterizada pela cor preta, sobrepondo-se na sua cor interna o vermelho-escuro. Sua fórmula geral é A3B3 (Si 04)3. Dessa maneira, a

³¹ Como, por exemplo, a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Deputado Federal José Alves de Assis e a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira, no município de Araguaína, no Norte do Tocantins; e o Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz e a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Entre Rios, localizadas na capital, Palmas.

questão da linguagem regional e a memória dos símbolos heráldicos no brasão e na bandeira estadual, na canção-símbolo e nos símbolos da natureza para a formação da tese identitária tocantinense, formalizada por elementos como uma linguagem regionalista e mitos ritualizados, e que se confirmam como (re)atualizadores da História e dos imaginários sociais dos sujeitos tocantinsenses, pois a memória coletiva perpassa o sentido da reconstrução de um passado, independentemente de suas intenções sociais, que cabe ser problematizada na construção do ensino de História em sala de aula.

Sobre a reconstrução do passado, Halbwachs (2016) salienta que:

[...] Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum [...]. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (Halbwachs, 2016, p. 37)

Dessa maneira, Halbwachs (2016) ajuda a compreender que em todos os espaços sociais há atribuições de significações incessantes, e no ambiente escolar e no próprio ensino de História, isso não é diferente, pois a diversidade de experiências e pertencimento dos sujeitos propicia o compartilhamento das “noções comuns”, que devem ser problematizadas para possibilitar novas consciências históricas (Cerri, 2011).

Assim, no Tocantins, ao longo das décadas, os símbolos e monumentos foram construídos com o intuito de retratar uma identidade regional, bem como atender aos interesses das elites políticas dominantes no território, e que se coadunam com as “noções comuns” entre os estudantes. Um exemplo dessas “noções comuns” da memória é a rememoração dos principais símbolos da natureza institucionalizados pela Lei 2.619/12.

Dos elementos da natureza designados como símbolos naturais do estado, cabe destacar o papel representativo do Girassol, que ao longo do processo emancipatório do Tocantins, teve papel importante na constituição dos elementos simbólicos e institucionais do estado, a começar pelo brasão e bandeira, no qual estão representados o sol situado na parte central desses símbolos oficiais.

O Girassol é uma planta que se destaca pelo diâmetro da sua flor amarela, que acompanha o movimento do sol. É cultivada largamente para a produção de óleo, farelo e outros derivados e é encontrada em diversos tamanhos, sendo também usada como planta ornamental. No Tocantins, a planta é cultivada principalmente na capital do estado, Palmas,

nos canteiros das principais avenidas do município, dentre elas a Avenida Joaquim Teotônio Segurado e a Avenida Juscelino Kubitschek, no entorno do Palácio Araguaia³², sede do poder executivo do Tocantins, e na Praça dos Girassóis, considerada a quarta³³ maior praça pública do mundo.

A flor-símbolo do estado perfaz também a nomenclatura de muitas unidades escolares do Tocantins, que geralmente possuem a referência ao Girassol, sobretudo em escolas de Palmas. Outra característica simbólica importante a se destacar é as cores predominantes no brasão e na bandeira do estado, que é o amarelo (simbolicamente representando, portanto, o sol, o ouro e a flor-símbolo Girassol), o azul (representando os Grandes Rios Tocantins e Araguaia), e o branco (representadas como um futuro de um estado próspero, de paz e “desenvolvimento”).

Das 47 outras menções realizadas pelos estudantes da turma, houve cinco menções a “bandeira” e duas menções ao “brasão” como sendo importantes para a constituição simbólica do Tocantins.

Imagem 12: Brasão e bandeira do estado do Tocantins



Fonte: Google Imagens (2024).

No brasão (a esquerda) oficial do estado, observamos dois ramos que crescem em lados opostos, representando os elementos da natureza do Tocantins, composta pela faixa de transição da Amazônia, na região Norte do estado, para o Cerrado, localizado na região Centro-Sul do estado.

³² Mudança de nomenclatura que ocorreu através de sanção da Lei nº 4.201/2023 do dia 20 de julho de 2023, cujo nome do Palácio Araguaia foi alterado para Palácio Araguaia Governador José Wilson Siqueira Campos, após o falecimento do ex-governador aos 94 anos.

³³ Perdendo o posto apenas para a Praça Xinghai, em Dalian, na China; a Times Square, em Daqing, também na China e a Praça Merdeka, em Jacarta, capital da Indonésia.

As duas faixas azuis, direcionadas para o alto, dentro da figura ovalada do brasão, representam os Rios Tocantins (mencionado duas vezes) e Araguaia (mencionado cinco vezes). Os elementos em branco, juntamente com o sol amarelo-ouro sobre um fundo azul, compõem a mensagem que transmite a certeza de um futuro iluminado. A faixa amarela, abaixo das faixas azuis, significa as riquezas minerais do estado caçula do Brasil.

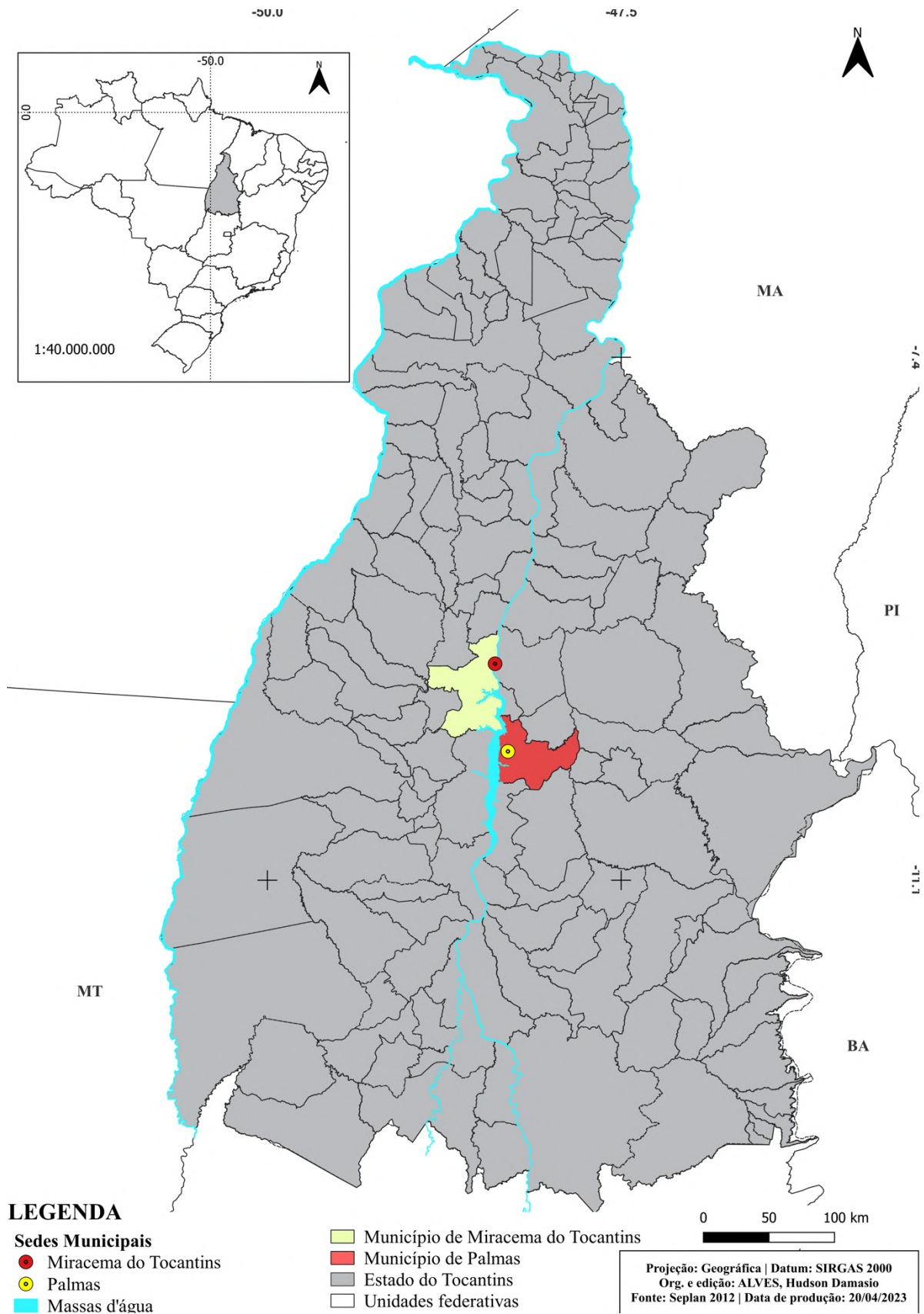
Destaca-se ainda, no brasão, a mensagem principal decifrada através da frase CO YVY ORE RETAMA, que significa, em tupi guarani, a frase “esta terra é nossa”, o brasão do Tocantins também mostra em destaque a data de instalação do estado, dia 1 de janeiro de 1989. Aqui, visualizamos a importância da influência indígena na composição identitária do estado do Tocantins, seja na língua, nos costumes, nas vestimentas e nos ritos simbólicos, conforme pontuam os estudantes JM (16 anos) e MS (17 anos).

A bandeira do estado (imagem a direita), instituída pela Lei nº 94/89, de 17 de novembro de 1989, trazem elementos representativos similares ao brasão: Bandeira do Tocantins traz as seguintes mensagens, de acordo com suas cores e símbolos: a faixa branca, localizada ao centro com um sol amarelo-ouro (mencionado quatro vezes) a derramar seus raios sobre o futuro do novo estado, traz a mensagem principal do símbolo: de uma “terra onde o sol nasce para todos”.

A faixa branca representa o cultivo da paz e a faixa em azul representa os dois grandes mananciais de água no território, os Rios Tocantins e Araguaia. Amarela, por sua vez, representa o ouro (mencionado uma vez), uma das riquezas minerais do estado, e que costumeiramente acaba por remeter ao contexto histórico da exploração aurífera durante o século XVIII, no contexto do primeiro movimento autonomista do antigo Norte de Goiás.

No mapa abaixo, observamos a localização geográfica da capital definitiva do Tocantins, Palmas, bem como a sua capital provisória, Miracema do Tocantins, estabelecida após o após a criação do estado, em 1988:

Mapa 2: Localização de Palmas e Miracema do Tocantins



Fonte: Hudson Damásio Alves (2023).

Além disso, podemos destacar lugares de memórias criados, como a construção da capital, Palmas (no qual constam três menções), às inúmeras praias de água doce (mencionada uma vez) existentes nas temporadas de estiagem nos Rios Araguaia e Tocantins. No Tocantins, diversos monumentos políticos e patrimônios históricos foram construídos em espaços públicos, sobretudo na capital planejada, Palmas, que foi construída no modelo *ex-nihilo*, expressão que significa “do nada³⁴”.

A Praça dos Girassóis e o Jalapão (ambas mencionadas quatro vezes). No contexto do Jalapão, é presente o manejo do Capim Dourado (mencionado quatro vezes) como símbolo econômico e turístico do Tocantins, tendo em vista que é nessa territorialidade que a presença dessa planta é mais comum. Ainda se referindo a uma riqueza natural, observamos a menção ao pequi (mencionado duas vezes), ao buriti (mencionado uma vez), ao Rio Azuis, um dos menores rios do mundo (mencionado uma vez) e a Ilha do Bananal, a maior ilha fluvial do mundo (mencionada uma vez).

No quesito do maior símbolo “culinário” do Tocantins, conforme as narrativas da seção anterior, observa-se que o chambaril é mencionado uma vez. Já na questão de patrimônio imaterial, observamos que a palavra “sertanejo” aparece uma vez, e “cavalgadas”, duas vezes. Essa relação se estreita, sobretudo, quando alguns estudantes se distanciam do olhar mais regional, que é concentrado numa esfera macro das percepções, para um olhar mais micro, voltada para o local e ao cotidiano vivido, tendo em vista a forte influência da agropecuária na formação de vida social, cultural e econômica por parte do núcleo familiar destes estudantes.

Assim, no ensino de História, Fonseca (2003, p. 36) ressalta que as lacunas são ainda diversas na construção do saber histórico em sala de aula, e que a História do ensino de História não deve ser buscada apenas nas fontes institucionalizadas ou “hegemônicas”, como se o conhecimento fosse imutável ou estático. O conhecimento histórico produzido e mobilizado em sala de aula extrapola “outras instâncias do cotidiano e a atenção a esta sua outra face irá, com certeza, enriquecer e consolidar este campo de pesquisa” em ensino de História do Tocantins.

³⁴ A construção de Palmas pode ser também cunhada com o termo *ex-nihilo*, pois essa palavra, de origem latina, significa dizer que um determinado local ou paisagem foi construída do zero. O termo historicamente refere-se a Deus criando todo o universo do nada, sem haver qualquer outro aparato de construção preexistente, como afirma o livro de Gênesis 1:1: “No princípio, criou Deus os céus e a terra”.

Quando estabelecemos outra fonte em sala de aula, a música – que neste caso da pesquisa, é o hino³⁵ do estado do Tocantins – também é constituído também como símbolo identitário e representativo do território, e que também foi mencionada três vezes pelos estudantes. O hino do estado do Tocantins, oficializado pela Lei de nº 977 de 30 de abril de 1988, cujo primeiro verso acentua a premissa de que houve um processo secular na luta emancipatória da região, firmada nos interesses sociais, mas sobretudo pautado nos interesses das elites políticas locais ao longo do tempo. O trecho narra:

*O sonho secular já se realizou
Mais um astro brilha dos céus aos confins
Este povo forte
Do sofrido Norte
Teve melhor sorte
Nasce o Tocantins.
(Hino do Tocantins, 1988)*

O imaginário acerca da autonomia do Antigo Norte de Goiás dá conta de que o processo de luta é secular. Essa tese é ensejada, sobretudo, no hino oficial do estado do Tocantins, cuja existência de uma estrofe sugere que “*o sonho secular já se realizou, mais um astro brilha dos céus aos confins*”, dando a entender que a luta pela emancipação perdurou por muitos séculos, atravessou três processo de autonomia política e territorial, até que “*este povo forte, do sofrido Norte, teve melhor sorte, [pois] nasce o Tocantins*”.

A territorialização do espaço geográfico também se atrela à novas configurações e atribuições de inferências ao novo lugar num quesito simbólico, narrativo, de continuidades e rupturas. O “povo forte”, no qual a estrofe do hino do Tocantins se refere, é uma alusão ao desvencilhamento das amarras dos velhos paradigmas políticos da parte Centro-Sul de Goiás, no qual denomina-se Comarca do Sul. Desse modo, o imaginário social sugerida é contada, mais recentemente, através do viés do siqueirismo³⁶.

O “povo forte”, cuja expressão está inserida no hino oficial do Tocantins, se “desvencilhou” das amarras dos velhos paradigmas e da cultura política mandonista de Goiás, dos autoritarismos e das relações de poder. Esses discursos também emanam os mitos políticos e personificam a figura heroica de Siqueira Campos, conforme já evidenciado nos discursos dos estudantes, como um personagem quase que exclusivo para o processo de

³⁵ A letra do Hino, elaborada por Liberato Costa Póvoa e composta por Abiezer Alves da Rocha evocam o sentimento de pertencimento do povo do Antigo Norte de Goiás ao novo território “inventado”, gestado após um processo de luta árdua ao longo dos séculos.

³⁶ É uma expressão que advém da figura personalista de Siqueira Campos e do grupo político que coadunam com suas ideias e relação de poder no estado. O siqueirismo se estabeleceu no período de consolidação da autonomia do Tocantins, tendo em vista que Siqueira Campos era deputado constituinte e um dos autores do pedido de desmembramento territorial do Norte Goiano.

criação do estado do Tocantins. O viés histórico que valoriza uma elite política ao mesmo tempo deslegitima e promove o apagamento historiográfico de movimentos importantes para a tal aspiração, como demais membros políticos da CONORTE e a própria CENOG.

Por conseguinte, no quinto verso do hino do estado, observou-se, em sala de aula o discurso de que:

*De Segurado a Siqueira, o ideal seguiu
Contra tudo e contra todos, firme e forte
Contra a tirania
Da oligarquia
O povo queria
Libertar o Norte!
(Hino do Tocantins, 1988).*

A “melhor sorte” é a reiteração de uma consequente “libertação” dos ideais autoritários e de desigualdade de poder, da cultura política de mandos e desmandos, discursos que são anunciados no início do hino oficial. Contudo, a quinta estrofe chama a atenção pelo fato de que há a menção de duas personalidades bastante discutidas e nomes reproduzidos no imaginário social histórico e político tocantinense: Joaquim Teotônio Segurado e José Wilson Siqueira Campos, conforme mencionado pelo estudante MS (17 anos).

Esses dois personagens são vividos pelos sujeitos muito pelo fato de se constituírem historicamente de supostos feitos históricos ao longo da “luta secular”, contudo, essa consolidação do imaginário se efetiva por meio da estratégia de afirmação de mitos políticos por meio da memória histórica, pois são os interlocutores – nesse caso, os estudantes – que narram e descrevem suas histórias, rememoram o passado, definitivamente participam ativamente na construção do conhecimento a partir de seus saberes prévios construídos ao longo de suas trajetórias socioespaciais.

A memória e a história, nesse caso, são indissociáveis, pois para Pierre Nora (1993):

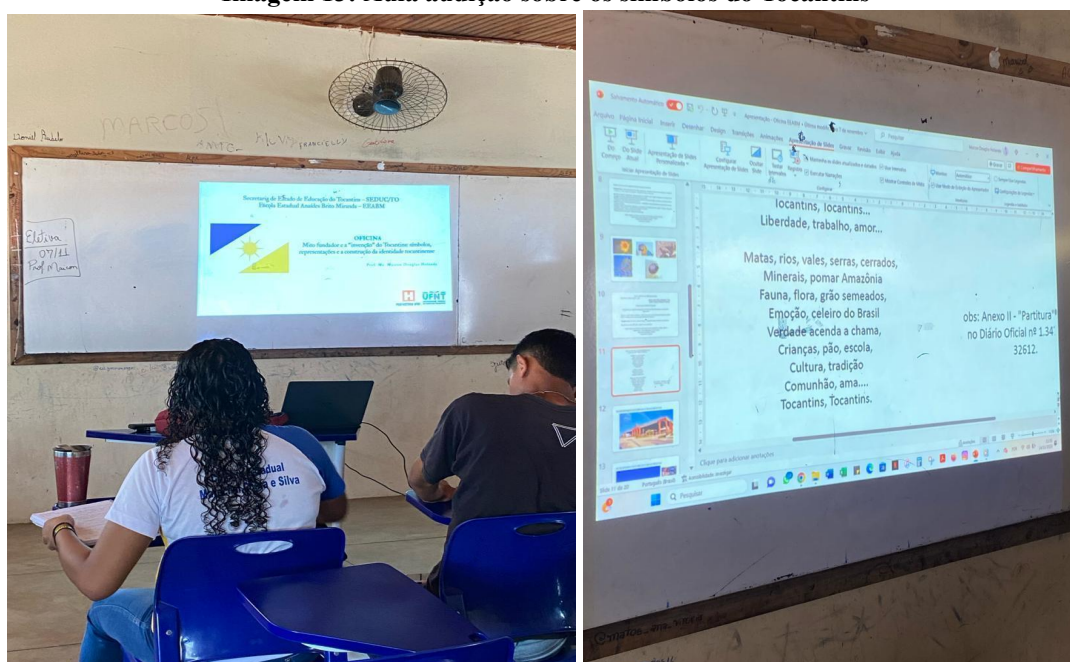
[...] Memória é vida, sempre carregadas por grupos vivos e, neste sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos seus usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (Nora, 1993, p. 09)

Na citação exposta acima, Pierre Nora (1993) assevera que a memória histórica, inclusive a que pretende “ser oficial” – por meio da institucionalização da memória nos espaços públicos – é sempre repassada pelos seres humanos, através de testemunhas que vivenciaram determinado fato histórico. Nesse sentido, ao não ter vivenciado qualquer fato histórico, Nora (1993) corrobora com a tese de que os sujeitos serão conformados com narrativas do outro, que pode sofrer deformações sucessivas no decorrer do processo das

intenções políticas, modificando-se percepções e práticas culturais através do imaginário social sobre determinados sujeitos e fatos históricos.

Na segunda parte da aula audível, dia 15 de outubro de 2024, os estudantes ouviram a canção-símbolo do estado do Tocantins. Instituída através da Lei 1.367 de 31 de dezembro de 2002, a canção-símbolo foi composta por Genésio Tocantins Sampaio Filho e pretende retratar os valores identitários e as riquezas naturais regionais, bem como a diversidade do povo e suas culturas.

Imagem 13: Aula audição sobre os símbolos do Tocantins



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

A canção-símbolo do estado do Tocantins é formada pela seguinte composição:

*Coração, ouro verde, vida, paz...
Labor, conquista, união
Construir, crescer, preservar
Essa terra nossa nação
Sonho vivo, nativo real,
Memória, nossos heróis
Pais, filhos, história,
Família ideal*

*Tocantins, Tocantins...
Gente forte, fê no porvir...
Tocantins, Tocantins...
Liberdade, trabalho, amor...*

*Matas, rios, vales, serras, cerrados,
Minerais, pomar Amazônia
Fauna, flora, grão semeados,
Emoção, celeiro do Brasil
Verdade acenda a chama,*

*Crianças, pão, escola,
Cultura, tradição
Comunhão, ama....
Tocantins, Tocantins
(Hino ao Tocantins, 2002).*

Na canção-símbolo do Tocantins, podemos perceber discursos sobre as representações das belezas naturais, como “*matas, rios, vales, serras, cerrados, minerais, pomar Amazônia*” (l. 13-14), do discurso da conquista de uma “terra prometida” através de “*nossos heróis*” (linha 6), no qual infere-se a ideia de imortalidade da memória de personalidades místicas ao processo de emancipação, como Teotônio Segurado e Siqueira Campos, conforme suscitado no Hino oficial do estado do Tocantins.

Além disso, a canção-símbolo evoca o sentido do “progresso”, da terra de “oportunidades para todos” e de “desenvolvimento” constante no “*celeiro do Brasil*” (linha 16), tendo em vista a constituição de Palmas localizada na centralidade do mapa do estado, objetivando atribuir a noção da centralidade do poder no “*coração*” (linha 1) do Brasil, pois nela se configura o Centro Geodésico do Brasil.

É bom mencionar que, a perpetuação do mito político e a reprodução dos símbolos “oficiais” do estado foram efetivadas, sobretudo, a partir de 1981 até 1990, momento em que a mídia digital e outros meios de comunicação da época, como rádios e TVs, contribuíram para a propagação desse discurso hegemônico de criação do Tocantins para os tocaninenses, sobretudo enaltecendo a figura de Siqueira Campos à nível local, regional e nacional.

3.5 Guia Didático para novos olhares sobre a criação do estado do Tocantins

Ao analisar as narrativas dos estudantes e realizar as três aulas no ensino de História Regional, um dos objetivos desta pesquisa foi desenvolver um Guia Didático. Esse material de apoio didático foi construído a partir das experiências e constatações dos imaginários sociais reproduzidos pelos estudantes da 3ª série do ensino médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, e portanto, permitirá com que o professor, em sala de aula, possa aprimorar seus conhecimentos acerca das abordagens necessárias para a aplicabilidade de saberes em História Regional, em especial sobre a criação do estado do Tocantins, de modo ensinável, permitindo a abertura para a desconstrução dos eventos, sujeitos e símbolos que reiteram discursos do mito de fundação, de modo que professores e estudantes possam ampliar suas noções acerca da temática, que ainda é considerada bastante complexa e desafiadora no tempo presente.

GUIA DIDÁTICO

A FORMAÇÃO DO ESTADO DO TOCANTINS E AS REPRESENTAÇÕES DO MITO DO FUNDADOR

Elaborado por:
Maicon Douglas Holanda

Orientado por:
Olivia Macedo M. de Medeiros



ESTADO
DE
GOYAZ

Escala : 1 : 7.800.000

Convenções

- CAPITAL
- CIDADE
- Villa
- Estrada de ferro
- Porto navegável
- Cachoeira

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor e estudante,

Este material de apoio didático foi produzido com a finalidade de ampliar suas possibilidades para novos olhares sobre os acontecimentos históricos que permeiam o processo de criação do estado do Tocantins, a partir do desmembramento da porção Norte do estado de Goiás, em 1988. Sabemos que por se tratar da unidade da federação mais nova do Brasil, ainda não possuímos, como gostaríamos, um acesso mais amplo, democrático e irrestrito às fontes históricas que narram sobre o passado dessa região. Presenciamos, ainda, uma ausência no que se refere à abordagem no Ensino de História Regional durante as aulas no ensino público.

Essa problemática decorre de dois fatores básicos: i) os professores de História enfrentam dificuldades na elaboração de materiais complementares que versem sobre essa temática, tendo em visto que suas práticas docentes são, demasiadamente, exploradas e minadas pelo excesso de burocracia do Estado para o exercício de sua profissão; ii) quando o Governo Estadual distribui materiais de apoio à estes professores de História, os mesmos se embasam unicamente na premissa da reprodução dos ideais de um "herói", interessando somente à elite política regional denominada siqueirismo. Assim, esses materiais em nada colabora para a desmistificação e consolidação de criticidade e consciência histórica dos estudantes do ensino médio.

Assim sendo, nos três tópicos deste Guia Didático, queremos compartilhar o registro da pluralidade de memórias sociais, culturais e políticas da região tocantina, visando entender o processo autonomista da criação, os significados e representações dos símbolos oficiais do estado, bem como compreender qual o papel dos sujeitos políticos na trama do discurso regional. O material está repleto de fotografias do passado, letras de canções e hinos, fragmentos de jornais regionais e/ou locais e diversas outras fontes históricas que dão suporte aos professores e estudantes na produção da didática e do conhecimento histórico. Além disso, você encontrará atividades de reflexão relacionadas à necessidade de análise preliminar e aprofundada das fontes históricas, para que o estudante possa analisar, pesquisar e interpretar as diversas nuances da formação histórica regional, buscando um sentido ao seu lugar no mundo e às suas vivências.

Boa jornada!

O autor

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	108
 DO ANTIGO NORTE DE GOIÁS À CRIAÇÃO DO TOCANTINS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	110
Pensando nisso	110
1.1 Mito e o princípio da criação	110
1.2 “O sonho secular”: os movimentos autonomistas ao longo do tempo histórico	111
1.2.1 Antecedentes coloniais	111
1.2.2 O primeiro movimento autonomista (1821-1823)	112
1.2.3 O segundo movimento autonomista (1956-1960)	112
1.2.4 O terceiro movimento autonomista (1985-1988)	113
Mãos à Obra I	114
1.3 A estratégia política da reprodução do mito	115
Mãos à Obra II	115
 DIFERENÇAS DE IDENTIDADE, RITOS INSTITUCIONALIZADOS E USOS POLÍTICOS DO PASSADO	116
Mãos à Obra III	117
2.1 Tradições inventadas e repetição da História	118
2.2 A Praça dos Girassóis e os “lugares de memória”	119
2.2.1 A Pedra Fundamental	119
2.2.2 O Cruzeiro	119
2.2.1 Os Dezoito do Forte de Copacabana	120
Saiba Mais	120
REFERÊNCIAS	121



DO ANTIGO NORTE DE GOIÁS À CRIAÇÃO DO TOCANTINS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO



PENSANDO NISSO...

Antes de iniciarmos o objeto de estudo deste Guia Didático, reflita sobre as seguintes questões:

- a) Para você, qual é a importância de se estudar a História do Tocantins nas aulas de História?
- b) Você já estudou ou ouviu falar sobre o processo de criação/autonomia do estado do Tocantins?
- c) Em sua opinião, quem é/são o/s responsável/is pela criação do estado do Tocantins?
- d) Você se sente tocaninense?

1.1 MITO E O PRINCÍPIO DA FUNDAÇÃO

Marilena Chauí, importante intelectual brasileira, afirmou que, ao longo do percurso histórico do Brasil, os brasileiros construíram diversas formas de mitificação e de representações de si e de um povo. Para a compreensão do conceito de mito político, devemos considerar a diferenciação que Chauí acentua entre os termos “fundação” e “formação”. Nesse caso,

diferentemente da formação, a fundação se refere a um **momento passado imaginário**, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: **a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso, da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana**. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito (Chauí, 2000, p. 5. Grifo nosso).

Chauí (2000) ajuda a compreender que a História se reserva em os problematizar os fundamentos e as hipóteses e torno da ideia de criação de algo que não existia e que passou a existir. A ideia da criação evoca a mensagem de que um “ser supremo onipotente” foi o responsável pela dádiva da benfeitoria. Quando atribuímos o sentido do discurso sobre a existência de algo, geralmente tende-se a considerar algo ou alguém muito importante para o feito, e que portanto, deve ser legitimada e sistematizada historicamente através dos imaginários sociais.

Quando falamos da Proclamação da República, por exemplo, nos recorremos à figura de Dom Pedro II que saiu “derrotado” e Marechal Deodoro da Fonseca que tornou-se o primeiro presidente, tendo portanto, saído como “vencedor”. Outro exemplo é que, quando tratamos da criação de Brasília, é comum o imaginário social recorrer à Juscelino Kubitschek – pelo fato de esse sujeito político estar, na época, assumindo o comando presidencial do período – e até mesmo Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, e tampouco a relevância e papel dos trabalhadores, os candangos que migraram sobretudo, do Nordeste, em busca de oportunidades nos canteiros das obras da capital federal, inaugurada em 1960. **Mas qual é a relação entre estes personagens históricos?** A ideia do mito do fundador e a perpetuação dos “heróis” da História.

Fonte: Tiberio Vargas Ramos. Disponível em: <https://tiberiovargasramos.com.br/a-alvorada-de-jk/>. Acesso em: 18 fev. 2025.



Ao entrarmos nas arenas da discussão regional, também nos deparamos com a ideia e o discurso do mito político. Na criação do estado do Tocantins, que ocorreu em 1988, por diversas vezes, muitos tocantinenses associam o fato da emancipação política do Norte Goiano estar centrada unicamente na figura de José Wilson Siqueira Campos, o primeiro governador deste estado da federação. Contudo, as perguntas que nos inquietam são: **a quem interessa a História vangloriar mitos e seus processos ritualizadores? Quem são os sujeitos e movimentos silenciados ou apagados da História para dar visibilidade apenas à seus “heróis”?** Este material tenta ajudar a problematizarmos estas lacunas, bem como fornece um suporte crítico-reflexivo para desconstruirmos algumas noções sobre a identidade regional à partir da ideia do mito, e para isso, começaremos com um resumo das lutas de emancipação do Norte Goiano ao longo do tempo.

1.2 “O SONHO SECULAR”: OS MOVIMENTOS AUTONOMISTAS AO LONGO DO TEMPO HISTÓRICO

Abaixo, traremos uma síntese histórica sobre os movimentos autonomistas ocorridos na porção Norte de Goiás, do século XIX ao XX:

1.2.1 Antecedentes coloniais

- Contexto de descobertas de polos auríferos e **exploração de ouro**.
- Nas Minas de Goyazes, o primeiro sentimento de descontentamento é com relação a alta taxa de **impostos ao ouro** do Norte em comparação ao Sul.
- Criação da Comarca do Norte (Norte Goiano) e Comarca do Sul (Centro-Sul Goiano) visava facilitar a administração regional.
- Com o declínio da mineração, o Norte Goiano passou a ser visto pela historiografia como sinônimo de **atraso econômico e involução social**, gerador de um quadro de pobreza para a maior parte da população.
- A navegação fluvial pelos **Rios Araguaia e Tocantins** facilitou o escoamento dos produtos agropastoris no Norte da Colônia.
- A agricultura e o pastoreio se intensificaram economicamente após o **declínio do ouro** na região.
- A Comarca do Norte tinha como o intuito principal **facilitar a administração da grande extensão de terras** “mais isoladas” ou “distantes” do restante de Goiás.
- O ouvidor desta Capitania foi **Joaquim Teotônio Segurado**.

Fonte: Estreito em Foco. **Disponível em:** https://web.facebook.com/EstreitoEmFoco/posts/fotos-da-constru%C3%A7%C3%A3o-da-ponte-de-estrito-ma/1014524477382848/?_rdc=1&_rdr#. **Acesso em:** 18 fev. 2025.



1.2.2 O primeiro movimento autonomista (1821-1823)

- Instalação, em Cavalcante, de um **governo provisório no Norte Goiano**, sob a presidência de Joaquim Teotônio Segurado.
- No início do movimento autonomista, é realizada a **Proclamação na Comarca do Norte**, liderada por Segurado.
- Decreto das Cortes cria as Juntas Provisórias de Governo e o cargo de governador das armas.
- Camargo Fleury vai para o Norte Goiano, com a **missão de reunificar a província**, realizada em 1823, no qual é festejada na capital da época, Cidade de Goiás.
- Decreto do **governo central desaprova a instalação de um governo** autônomo no Norte de Goiás.

1.2.3 O segundo movimento autonomista (1956-1960)

- Influenciado pelo **Plano de Metas** do presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, o JK, de tornar o Brasil desenvolvido 50 anos em 5 anos;
- Esse desejo autonomista está ancorado no discurso de criação de projetos de expansão diante das **políticas desenvolvimentistas e de integração de lugares** interioranos do Brasil ao projeto nacional, como foi o caso da instalação da nova capital brasileira, **Brasília**, no Planalto Central;
- A criação do Tocantins seria um projeto desenvolvimentista que levaria o “progresso” e “desenvolvimento” aos rincões do antigo norte de Goiás, “esquecido” do poder público regional;
- A construção da **BR-153**, conhecida por **Belém-Brasília**, se tornou um dos projetos de maior destaque geoeconômico para a região central do Brasil. E na região tocantina essa constatação não foi diferente.
- A construção da rodovia “cortou” o território brasileiro de Norte a Sul do Brasil, e percorre também a região que compreendia o Norte de Goiás, propiciando o impulsionamento do crescimento das cidades, dos vilarejos, e consequentemente, do tangente populacional desse território.
- A criação da nova capital federal, em Brasília, alimentou a esperança pela **criação do estado do Tocantins entre os membros da CENOG**, que viam no projeto a integração do interior do País.

Fonte: O Globo (esquerda). Disponível em: https://web.facebook.com/EstreitoEmFoco/posts/fotos-da-constru%C3%A7%C3%A3o-da-ponte-de-estrito-ma/1014524477382848/?_rdc=1&_rdr#. Acesso em: 10 mar. 2025; Wikimedia Commons (direita). Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Constru%C3%A7%C3%A3o_da_Rodovia_Bel%C3%A9m-Bras%C3%ADlia_%282%29.jpg. Acesso em: 10 mar. 2025.



1.2.4 O terceiro movimento autonomista (1985-1988)

- A **propaganda midiática, jornalística e televisiva** e outros meios comunicacionais presentes no estado contribuíram para a propagação do discurso separatista;
- A convocação da **Assembleia Nacional Constituinte**, presidida por Ulysses Guimarães, deu o pontapé inicial à criação do novo estado, que foi firmado em 5 de outubro de 1988.
- Movimentos organizados contribuíram para a constituição do novo estado brasileiro, dentre eles, a **Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG)** e a **Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE)**;
- A capital provisória do recém criado estado se situou em **Miracema do Norte** (atual Miracema do Tocantins), enquanto se construía uma nova capital próxima dali, Palmas.
- Existem inúmeros mitos políticos acerca da criação do Tocantins, o principal mito da fundação está centrada no **siqueirismo**, elite política dominada por Siqueira Campos.
- Mesmo contribuindo com o movimento de criação do Tocantins, a CENOG e a CONORTE tiveram seus papéis de influência **invisibilizados** na historiografia tradicional tocantinense.



Fonte: Flickr (2024). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/siqueiracampos>. Acesso em: 21 maio 2024.

- Na fotografia acima, vemos uma fotografia do Congresso da CONORTE (esquerda) e da Constituinte de 1988 (direita). No **I Congresso de Estudos do Problema do Norte Goiano**, vemos alguns sujeitos políticos, em sua maioria, **conservadores**.
- Dentre os diferentes sujeitos, José dos Santos Freire, Totó Cavalcante, Hagaús Araújo e Brito Miranda foram eleitos pela CONORTE mediante a pauta da criação, contudo, foi Siqueira Campos que levou protagonismo mediante esse processo.
- Esse caráter conservador da CONORTE previa um desenvolvimento do Norte de Goiás sem mudanças na estrutura social, **permanecendo intacto o sistema de política agrária**, caracterizado pelo latifúndio familiar, com seus mandantes políticos enraizados em cada uma das cidades do Norte Goiano.
- Nas eleições de 1982, foi significativo o papel da CONORTE no sentido de conclamar a população do então Norte goiano, para **votar somente em políticos da região**, a fim de alavancar o discurso emancipacionista.

- É nessa atmosfera de ampliação da representatividade política do antigo Norte de Goiás que, em 1983, o então deputado federal Siqueira Campos, pôs em votação, na Câmara federal, o projeto de criação do estado do Tocantins. Esse projeto, que foi aprovado em março de 1985 pelo Congresso Nacional, acabou por ser **vetado pelo presidente da República** na época, José Sarney.
- Quatro meses após, foi reapresentado pelo senador goiano Benedito Ferreira. Então, foi aprovado por parte da Câmara e do Senado Federal e, mais uma vez, vetado pelo presidente, sob a justificativa de inviabilidade econômica.
- As reações diante dos vetos presidenciais não tardaram, ainda mais depois que dois parlamentares, **Siqueira Campos e Totó Cavalcante**, fizeram greve de fome em protesto contra o governo federal, chamando a atenção de toda a imprensa nacional para o assunto.
- Em 1986, mais uma vez, o projeto foi apresentado ao Congresso pelo senador Amaral Peixoto, que solicitava a autorização do presidente da República para formação de uma **Comissão Especial de Redivisão Territorial do País**, com a finalidade de levantar dados socioeconômicos sobre as regiões que reivindicavam autonomia político-administrativa, em especial sobre o estado do Tocantins.



MÃOS À OBRA I

Após a leitura do fichamento sobre os principais acontecimentos históricos acerca dos movimentos autonomistas do Antigo Norte Goiano, copie e responda as questões em seu caderno de História:

1) Sobre os movimentos autonomistas entre 1821 a 1988, identifique com **V** as afirmativas verdadeiras e com **F**, as falsas.

- () O terceiro movimento, concluída em 1988, foi marcada pela construção da capital provisória do recém criado estado se situou em Miracema do Norte (atual Miracema do Tocantins), enquanto se construía uma nova capital próxima dali.
- () A descobertas de polos auríferos e exploração de ouro marcaram o segundo movimento autonomista no Norte Goiano.
- () A Comarca do Sul, que tinha como ouvidor Joaquim Teotônio Segurado, tinha como o intuito principal facilitar a administração da grande extensão de terras “mais isoladas” ou “distantes” do restante de Goiás durante o segundo movimento autonomista.
- () O segundo movimento foi influenciado pelo Plano de Metas de JK, dessa maneira, a criação do Tocantins seria um projeto desenvolvimentista que levaria o “progresso” e “desenvolvimento” aos rincões do Antigo Norte de Goiás, “esquecido” do poder público regional.
- () A Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG) e a Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE) foram movimentos organizados do terceiro movimento autonomista que contrinuíram para a constituição do novo estado brasileiro.

A alternativa que contém a sequência **correta**, de cima para baixo, é

- a) V – F – F – V – V.
 b) F – F – V – F – V.
 c) V – F – V – V – F.
 d) F – V – F – V – F.

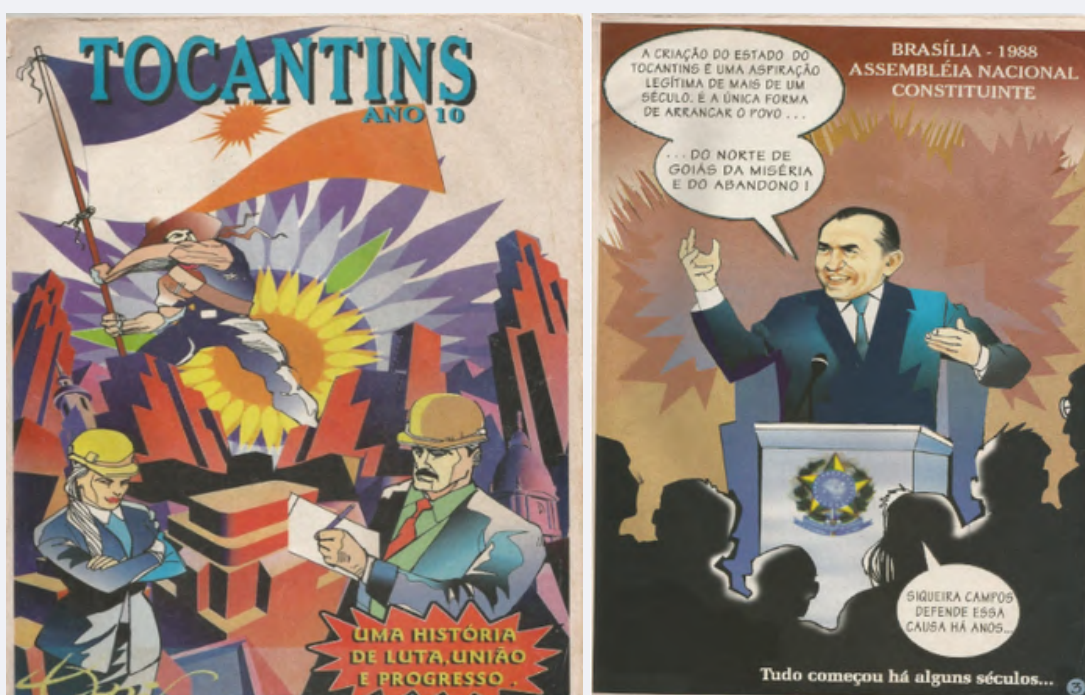
2) O projeto de construção da Belém-Brasília foi responsável por:

- a) recuperar a economia do Centro-Sul de Goiás após a inauguração de Brasília.
 b) permitir que pudesse ser construídas cidades planejadas no estado do Tocantins para suprir a carência no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como foi o caso de Palmas, Araguaína e Gurupi.
 c) promover uma reforma nas políticas sociais de transferência de renda à população mais pobre do Norte do Brasil.
 d) melhorar a geoeconomia da região central do Brasil, propiciando o impulsionamento do crescimento das cidades, dos vilarejos, e conseqüentemente, do tangente populacional através da integração de lugares interioranos.

1.3 A ESTRATÉGICA POLÍTICA DA REPRODUÇÃO DO MITO

O desafio de interpretar o passado recente do estado do Tocantins é um desafio. Talvez o principal deles seja realizar uma guinada de perspectivas que hoje se encontram invertidas: o povo, verdadeiros construtores da História Regional, ao construí-la, não passa à História suas importâncias para a sua concretização. Isso decorre porque uma parte da população não conhecem o seu passado, ou são invisibilizados, apagados ou ofuscados pela história que costumam chamar de "oficial", dos grandes personagens ou dos feitos importantes da região.

Uma estratégia para a perpetuação do mito político é a utilização da máquina pública para realizar propagsobre o governo, em diferentes escalas e formatos de recursos, como jornais, rádios, sites, TVs, redes sociais e *gibis*, como o representado abaixo:



Fonte: Cia Lithografica Ypiranga (1998). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5330>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Esta cartilha, na verdade é uma revista em quadrinhos cujo título é: *TOCANTINS, ano 10: uma história de luta, união e progresso*, sendo que na primeira página aparece a figura de Siqueira Campos na constituinte de 1988, na tribuna da Câmara dos Deputados, discursando sobre a necessidade da criação do Estado do Tocantins dizendo: “é a única forma de arrancar o povo do norte de Goiás da miséria e do abandono”.

A primeira imagem, à esquerda, representa a capa da revista em quadrinhos produzida em 1998 e impressa pela Cia Lithografica Ypiranga, de Brasília, que distribuiu inicialmente mais de 20 mil exemplares para as escolas de ensino fundamental do Tocantins. A segunda imagem, à direita, representa a perspectiva de política e identidade e a noção de pessoa que se entrelaçam e lança um olhar sobre a trajetória política do “governador”, na construção da imagem do “herói” da luta que culminou na formação do estado do Tocantins e como este modelo está presente no imaginário da sociedade tocaninense, especialmente entre as camadas populares (Souza, p. 195). Nesse gibi, de 31 páginas, o objetivo é comemorar a primeira década da criação do Tocantins, mas também exaltar Siqueira Campos.



MÃOS À OBRA II

Na arena dos ritos institucionalizados, a cartilha *Tocantins, ano 10: uma história de luta, união e progresso*, de 1998, seleciona a memória daquilo que se pretende perpetuar no imaginário. A partir disso:

1) A página 25 desta cartilha, mostra o governador acendendo uma lâmpada e dizendo: “mais uma vitória que o povo e eu agradecemos a Deus”, pois, no mesmo material, mostra que o Tocantins “já mudou muito, e a cada dia muda mais pela determinação do governador Siqueira Campos e o esforço do seu povo, vencendo o atraso e o isolamento”. Você concorda com essa afirmação? Quais são os perigos quando se tentam construir e legitimar uma História única? Desenvolva um breve texto problematizando isso.



DIFERENÇAS DE IDENTIDADE, RITOS INSTITUCIONALIZADOS E OS USOS POLÍTICOS DO PASSADO

Após a criação do estado do Tocantins, uma série de ritos institucionalizados, símbolos e representações foram firmadas para dar sentido a ideia de uma identidade tocaninense. A fotografia, abaixo, pode ser utilizada para realizar essa problematização:

Fonte: CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *O discurso autonomista do Tocantins*. Goiânia. Editora da UCG, 2003, p. 138.



Registrada em Porto Nacional, em 1956, ainda no período do segundo movimento autonomista, essa talvez seja a fotografia mais emblemática quando nos referimos ao processo de criação do estado do Tocantins no final dos anos 80, devido a mensagem que elucida: "o tocaninense não é goiano". Isso se deve à inúmeras questões acerca do travamento da luta histórica para a autonomia. Dessa maneira, observe-a e depois, responda no seu caderno de História as questões abaixo:



MÃOS À OBRA III

Ao observar atentamente a fotografia que traz a mensagem “o tocaninense não é goiano”, responda:

1) Na sua opinião, qual é o significado da frase “o tocaninense não é goiano” para as pessoas inseridas e o contexto político-social nos anos 50?

2) Você acredita que essa frase produzida sobre a identidade tocaninense foi motivada inteiramente por discursos políticos regionais ou foi um processo motivado pelas próprias convicções populares? Justique sua resposta.

O estado do Tocantins, criado em 05 de outubro de 1988 com o desmembramento de Goiás, compreende uma área de 286.938 km², correspondente a 44,70 % do antigo território goiano. Na época da autonomia, a população do Tocantins, que era de aproximadamente um milhão e cem mil habitantes, distribuída por 60 município. **Palmas** assumiu **função político-administrativa em 1990**, e durante a sua construção, a capital provisória foi **Miracema do Tocantins**.

Com a criação do estado do Tocantins, esse território passou a integrar a Região Norte do Brasil, enquanto que Goiás integrou a Região Centro-Oeste. A definição da capital tocaninense, por sua vez, passou por inúmeros embates na arena política regional. Isso decorreu de promessas feitas por políticos locais para receberem apoio de municípios mais estruturados com a promessa de se tornarem capitais. Araguaína, Porto Nacional e Gurupi pleitearam a vaga, porém decidiram instalar a capital numa localização centralizada do estado, causando descontentamento em inúmeros políticos regionais.

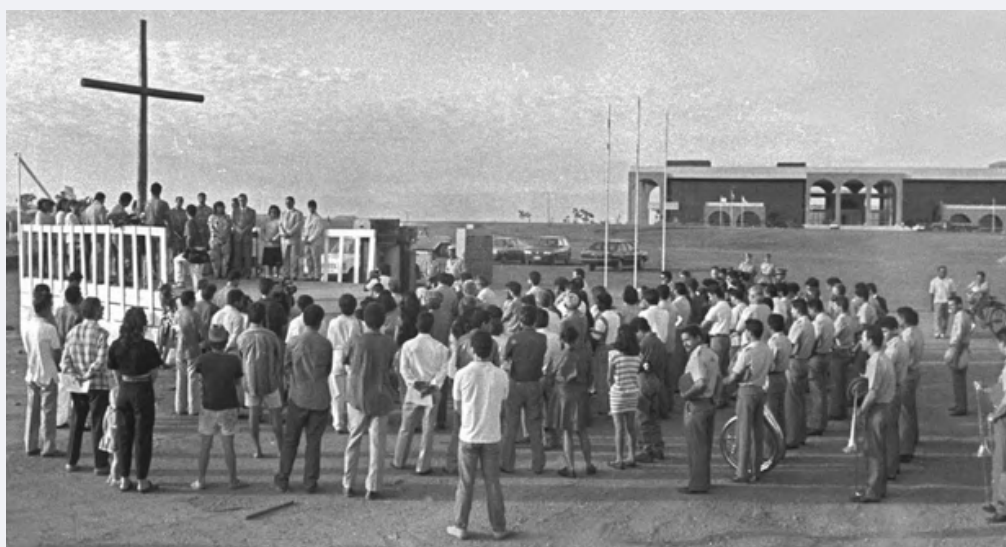
2.1 TRADIÇÕES INVENTADAS E REPETIÇÃO DA HISTÓRIA

Estratégicamente, o projeto arquitetônico e urbanístico de Palmas esteve **baseada na construção de Brasília**, que foi inaugurada em 1960, pois também ficou localizada no centro do Brasil, além de ter sido construída por inúmeros trabalhadores (que em Brasília ficaram conhecidos por candangos) advindos de diversas regiões do Brasil, e que depois, passariam a residir no município de Palmas. Além disso, contou com projetos de um arquiteto bastante conhecido, Oscar Niemeyer, pelo fato de que também construiu a arquitetura de Brasília.



Fonte: Secretaria de Comunicação do Tocantins. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/palmas-a-ultima-capital-planejada-do-seculo-xx/32ns8z0jgh7p>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Dessa maneira, Palmas a todo momento se assemelhava à Brasília, embalada numa relação de **repetição da História**, em que o primeiro governador do estado, Siqueira Campos, realizava uma paródia da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. Inclusive, se tratando dessa prática política definida de **“tradições inventadas”** por Hobsbawm e Ranger (1997), Campos edita o slogan dos “50 anos em 5” de JK e assume o discurso de tornar o Tocantins grandioso **“20 anos em 2”** primeiros anos de mandato governamental. É a partir daí que a cena eleitoral e o discurso legitimador do “criador” ou do “pai-fundador” ganha um novo *corpus*.



Fonte: Secretaria de Comunicação do Tocantins. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/palmas-a-ultima-capital-planejada-do-seculo-xx/32ns8z0jgh7p>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Criada em 20 de maio de 1989 e inaugurada em 1º de janeiro de 1990. Se tornou a **cidade mais simétrica do Brasil**, inspirado nos princípios arquitetônicos dos assírios e egípcios. Além disso, possui uma das maiores praças públicas do mundo, a Praça dos Girassóis, um “lugar de memória” que possui o interesse de registrar diversos monumentos históricos.





Fonte: Maicon Douglas Holanda (2023).

Na imagem acima, temos o Centro Geodésico do Brasil, que representa a centralidade geográfica do Brasil, e fica localizada na Praça dos Girassóis. Nessa praça, encontramos uma série de outros monumentos políticos, como veremos adiante.

2.2 A PRAÇA DOS GIRASSÓIS E OS “LUGARES DE MEMÓRIA”

A Praça dos Girassóis é a quarta maior praça pública do mundo e a maior da América Latina, e guarda inúmeros monumentos que reforçam o poder da elite política regional, visando tentar legitimar as características de identidade histórica do “ser tocantinense” após a criação do estado e de sua capital. Veremos abaixo três de seus principais patrimônios identitários:

2.2.1 A Pedra Fundamental

- A criação de “uma nova cidade é acima de tudo, um **forte símbolo, um instrumento político valioso**, uma obra de considerável alcance e um acontecimento histórico marcante, este seria, portanto, o grande motivo para a **criação do novo**” (Reis, 2010, p. 4-5).
- Dessa forma, inserir a simbologia e **ritualística da pedra fundamental** seria importante para o **início da construção** de Palmas e de sua identidade
- De acordo com Reis (2010, p. 7), houve a colocação de **duas placas ao lado do altar**, uma proclamando a criação da Comarca de Palma (sem o s, neste momento) assinada por Theotônio Segurado e a outra comemorativa da cerimônia, assinada por Siqueira Campos, neste sentido, simbolicamente colocados lado a lado, resumindo a historiografia do Tocantins nos nomes de **Teotônio e Siqueira**.



2.2.2 O Cruzeiro

- O Cruzeiro é um episódio simbólico nos **reporta à inauguração de Goiânia, Brasília e Palmas**, as últimas capitais inauguradas no Brasil, conforme se verifica nas imagens abaixo. É um ícone recorrente, é junto a ele onde se realiza a Primeira Missa, o ‘batismo espiritual’ da cidade vinda, **ocorrida em 1989**.
- Para Reis (2010, p. 7), “[...] tais práticas se sustentam em ações passadas, de onde se **extraem símbolos capazes de legitimar as ações do presente, como se ali estivessem desbravando novas terras e tomando posse do lugar**”. Assim, o Cruzeiro (Foto 01) permanece na Praça dos Girassóis, em Palmas, até hoje, simbolizando a primeira missa, que aconteceu dia 20 de maio de 1989.



Fonte: Jornal do Tocantins (2000) - Fotografia 1; Revista Brasília (1960) - Fotografia 2; Teles (2005) - Fotografia 3



Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/10/05/na-lista-das-maiores-do-mundo-imponente-praca-dos-girassois-conta-historia-e-exalta-cultura-do-tocantins.ghtml>. Acesso em: 18 fev. 2025.

2.2.3 Os Dezoito do Forte de Copacabana

- O **Monumento aos Dezoito do Forte de Copacabana** foi inaugurado em 2001. Para o governador este monumento, que reproduz um confronto, é uma homenagem aos tenentes que fizeram o levante do Forte de Copacabana, em 1922.
- Existe um evidente homônimo entre **Tenente Antônio de Siqueira Campos** (um dos líderes do movimento), com o ex-governador do Tocantins Siqueira Campos.
- A pergunta que paira é: Que relação esta obra tem com o Tocantins? Com exceção do fato da Coluna Prestes ter “riscado” uma pequena parte do território tocaninense, quando este ainda era Goiás, nenhuma outra relação possui esta obra com a história do Tocantins.

SAIBA MAIS



O conceito “lugar de memória” pode ser definido como os espaços sociais que serve para os sujeitos recontarem ou reviverem acontecimentos ou práticas do passado, mesmo que necessariamente o sujeitos não tenha vivido pessoalmente (mas sim por tabela) ou apenas tenham ouvido falar. Um dos principais historiadores que mobiliza esse conceito é o francês Pierre Nora.

Fonte: Maicon Douglas Holanda (2023).



Fonte: Maicon Douglas Holanda (2023).

“A Pátria tudo se deve dar, nada se deve pedir, nem mesmo compreensão!”

TENENTE ANTONIO DE SIQUEIRA CAMPOS, LÍDER DO MOVIMENTO DE 1922

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia. Editora da UCG, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.

REIS, Patrícia Orfila Barros dos. A construção do mito do fundador do Estado do Tocantins (1988-2002). In: Encontro Nacional de História Oral - Testemunhos: História e Política, 10., 2010, Recife. **Anais Eletrônicos**, Recife, 2010. p. 1-16.

SOUZA, Sandoval Antunes de. A memória e o seu papel no siqueirismo: a cartilha escolar como fonte histórica. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO. v.9, n.14. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5330>. Acesso em: 16 fev. 2025.

TOCANTINS, ano 10. **Uma história de luta, união e progresso**. Cartilha Escolar editada em 1998 e impressa pela Cia Lithográfica Ypiranga, Brasília, DF.

VIEIRA, Martha Victor. **A cobiça do poder: A época da independência em Goiás e Tocantins**. Jundiá: Paco Editorial, 2023. 164 p.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa em ensino de História, de cunho qualitativo, se preocupou em compreender como os estudantes de uma turma da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, localizada no município de Santa Fé do Araguaia, no estado do Tocantins, perceberam e mobilizaram suas memórias acerca da cultura política-identitária regional imaginada e legitimada acerca da criação do estado do Tocantins entre o período de 1981 e 1990, recorte que circunscreve o que ficou denominado como terceiro movimento autonomista do Antigo Norte de Goiás.

Embasado teórico-metodologicamente na Pesquisa-ação Participante (Thiollent, 2007); (Lima, 2015) que prioriza a relação do saber entre professores e estudantes em sala de aula, o trabalho tem o intuito de analisar o debate e operação historiográfica no ensino de História (Bittencourt, 2008) acerca do processo autonomista do Tocantins, visando elucidar e problematizar quais sujeitos e eventos estão vinculados à(s) História(s) da criação do estado do Tocantins a partir da construção sócio-histórica dos estudantes.

Essa abordagem metodológica nos deu aporte para identificar as possibilidades de um ensino de História Regional (Neves, 2000) a partir do uso de fontes históricas em sala de aula, como a utilização de fotografias e músicas institucionais que reiteram o discurso da fundação e do mito político, de modo trazer à tona a forma como os estudantes percebem e mobilizam sua consciência histórica, a percepção da identidade tocaninense e o sentimento de pertencimento ao lugar “inventado” a partir de 1988.

Como resultados da pesquisa, entende-se que o processo de “luta secular” para o desmembramento territorial da parte Norte de Goiás com o Centro-Sul Goiano é ensejado desde o século XIX, e atravessou três movimentos autonomistas para a criação do estado do Tocantins, entre os anos de 1821 a 1988. Ao estabelecer esses movimentos regionais, a historiografia que se pretendia ser “oficial” foi legitimada no imaginário social através de discursos de mitos fundadores ao longo do tempo, como no caso dos personagens Teotônio Segurado (vinculado à luta do primeiro movimento autonomista) e de Siqueira Campos (vinculado à luta do terceiro movimento autonomista, e por isso, eleito primeiro governador do estado, tendo conseguido mais três mandatos no Executivo em sua carreira política no Tocantins).

Desse modo, a centralidade do discurso hegemônico da autonomia no pós-1988 concentra-se na figura de Siqueira Campos. A problematização em sala de aula deve ocorrer na medida em que certos personagens, eventos e discursos de um “criador”,

“construtor-civilizador” ou “pai-fundador” (Reis, 2010) do novo estado do Brasil deslegitimam outros personagens, eventos e discursos de sujeitos que também lutaram pela causa da autonomia, mas que passaram por um processo de silenciamento e apagamento da História.

Ao longo da constituição da nova Unidade da Federação, vários interesses da elite política regional foram postos. Dentre eles, a necessidade de instauração de símbolos que atendessem os anseios da classe dominante, calçadas na centralidade de Siqueira Campos, fenômeno no qual se designou o siqueirismo. Os discursos de “pai-fundador” e “construtor-civilizador” do Tocantins acabaram servindo de *corpus* político através da hipotética constituição da identidade tocaninense, dos símbolos de estado e dos monumentos políticos constituídos período pós-1988, como no Hino do estado, na canção-símbolo, no brasão e na bandeira, nos elementos simbólicos da natureza, dentre outros.

Diante dessas premissas, ao problematizar a figura personalista de Siqueira Campos e demais figuras carimbadas no cenário do poder político regional no/para o ensino de História, decidimos aplicar algumas questões relacionadas à História Regional para mensurar em que medida os estudantes reproduzem os discursos e as representações do mito político no Tocantins.

O *status quo* do siqueirismo serviu para que esse ator político se perpetuasse historicamente nas relações políticas, sociais, culturais e econômicas do território tocaninense, com base em sua influência de poder no estado através dos usos políticos do passado perante o discurso autonomista do Antigo Norte Goiano ao longo do tempo, de modo apagar, silenciar e marginalizar outros grupos significativos para o processo emancipador do Tocantins em 1988.

Concluimos que, majoritariamente, os estudantes evocaram suas memórias a partir do *corpus* do mito do herói que é bastante solidificada no imaginário social tocaninense por meio da figura de Siqueira Campos (por intermédio do uso político do passado na tentativa de rememorar o discurso da fundação. Porém, ao longo das aulas de História Regional, observou-se que os estudantes se mantiveram empolgados e interessados na discussão e na pesquisa de que existiram, no período, movimentos e sujeitos que também lutaram pelo processo emancipador do estado do Tocantins, como a CENOG e CONORTE, por exemplo.

Além disso, os estudantes identificaram os significados e os interesses da elite política regional pelas necessidades das representações e símbolos de estado, bem como também pelo apagamento destes sujeitos. Por fim, a experiência em sala de aula forneceu aos pesquisadores (tanto professor, quanto estudantes) novos olhares para a recepção e percepção do fato

histórico da criação, permitindo um questionamento do discurso hegemônico e de poder que existe, e que, há bastante tempo, vêm sendo reproduzido sem a devida problematização e cuidado metodológico que a temática carece, tendo em vista que discutir esse objeto também é um ato de resistência e soberania para o ensino de História Regional mais plural e democrático.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Elis Regina Barbosa. Impressões da São Paulo nordestina: Entre territórios e identidades no imaginário coletivo. **Revista del CESLA**. International Latin American Studies Review, n. 27, 2021, p. 95-112.
- BLOCH, Marc. A observação histórica. *In*: **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvgWYmZsnh5t/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia. Editora da UCG, 2003.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O Movimento separatista do norte de Goiás (1821-1988)**. 1990. Dissertação (Mestrado em História) -- UFG, Goiânia, 1990
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 138 p.
- CERTEAU, Michel de. Fazer História. *In*: CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 31-64.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GABRIEL, Carmem. Currículo de História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org..). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 72-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Santa Fé do Araguaia**.

Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/santa-fe-do-araguaia/panorama>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LIMA, Soeli Regina. História e memória: a pesquisa-ação-participativa no ensino de História local. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 149-172, jan./jun. 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019.

HOUSSAYE, Jean. **Le triangle pédagogique**. Berne: Peter Lang, 1992.

MACHADO, Ironita Policarpo. **História regional em sala de aula**. Passo Fundo: UPF Editora. 2014.

MICELI, Paulo. uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime *et al.* **O ensino de História e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 37-52.

MOTTER, Ana Elisete. Tocantins: memória da autonomia (1989-2002). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho, 2011.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**: história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 120p.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, 3, 2000, p. 109-16.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

OLIVEIRA, Rosy de. **O movimento separatista do Tocantins e a CONORTE (1981-1988)**. Orientador: Décio Azevedo Marques de Saes. 1998. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

PARENTE, Temis Gomes. **Fundamentos históricos do estado do Tocantins**. 2ª ed. Goiânia: Editora UFG, 2003. 106 p.

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

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. **Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional**. 2003. Disponível em:
<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/artigo_pozenato.pdf> Acesso em: 07 jan. 2025.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Anaídes Brito Miranda**, 2023, Santa Fé do Araguaia-TO, 60 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Ensino de História não é Educação, mas calma que eu explico!. **Palavras ABEHrtas**, n. 1, jul. 2021. Disponível em:
<<https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/16>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVA, Raylinn Barros da. Araguaína, uma história em transformação. In: SILVA, Raylinn Barros da; SILVA, Cleube Alves da (orgs.). **A transformação histórica de Araguaína**. Palmas: Nagô Editora, 2019, p. 13-26.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Território do Tocantins**: Etapa Ensino Médio. Palmas, TO, 2023.

APÊNDICE

Questionário de perfil discente e saberes em História Regional

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – PPGEHIS/ProfHistória
Curso de Mestrado em Ensino de História

Unidade: Escola Estadual Anaídes Brito Miranda | **Município:** Santa Fé do Araguaia (TO)

Série pesquisada: 3ª série | **Turmas:** 33.01 | **Turnos:** Matutino | **Pesquisador:** Maicon Douglas Holanda |
Orientação: Olivia Macedo Miranda de Medeiros

Prezado/a aluno/a do 3º ano da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda: Este questionário tem como objetivo conhecê-lo melhor mediado pelo conjunto de perguntas abaixo, cuja intenção é caracterizar os estudantes dessa turma cujo perfil pode ser construído mediante as informações prestadas neste questionário.

TODOS OS DADOS OBTIDOS NESTE QUESTIONÁRIO SERÃO CONFIDENCIAIS. TODAS AS QUESTÕES VISAM APENAS À COLETA DE INFORMAÇÕES OU DE OPINIÕES. NÃO HÁ RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS. PORTANTO, NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO SEM RESPOSTA. É DE FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA SUA ATENÇÃO À TODAS AS QUESTÕES.

1. Complete os dados a seguir:

O meu nome completo é: _____

O meu sexo é: () Masculino () Feminino () Prefiro não dizer

Eu tenho _____ anos de idade.

Eu sempre estudei em escola: () Pública () Privada () Ambas

2. Você gosta de estudar a disciplina escolar de História?

() Sim () Não () Às vezes

3. Dentre os recortes tradicionais dos estudos históricos, qual você mais gosta ou se identifica?

() Pré-História	() História do Brasil Colônia
() História Antiga	() História do Brasil Império
() História Medieval	() História do Brasil República
() História Moderna	() História Regional
() História Contemporânea	() História Local

4. Para você, o que a História Regional estuda?

5. Em sua opinião, qual é a importância de se estudar a História do Tocantins nas aulas de História?

6. Em sua opinião, o professor pode/deve trabalhar as aulas de História do Tocantins a partir de diferentes fontes históricas, como fotografias, relatos orais, documentos de estado ou jornais?

() Sim

() Não

() Às vezes

Justifique a sua resposta:

7. Você já estudou ou ouviu falar sobre o processo de criação/autonomia do estado do Tocantins?

() Sim

() Não

() Às vezes

8. O que você sabe ou se lembra de ter estudado sobre a criação/autonomia do estado do Tocantins?

9. Você lembra de alguma aula de História nas séries anteriores no qual o(a) professor(a) ministrou aula sobre o processo de criação/autonomia do estado do Tocantins?

() Sim

() Não

10. Você já ouviu falar no termo *mito político*?

() Sim

() Não

11. Em sua opinião, você acredita que no Tocantins houve ou há um mito político?

[illegible]

12. Em sua opinião, quem é/são o/s responsável/is pela criação do estado do Tocantins?

13. Você já ouviu falar em *sentimento de pertencimento*?

() Sim

() Não

14. Em sua opinião, quais são as cinco principais características da identidade tocaninense?

1. _____ ;
2. _____ ;
3. _____ ;
4. _____ ;
5. _____ ;

15. Você se sente tocaninense?

() Sim

() Não

Justifique a sua resposta:

16. Você já ouviu falar nos termos *representações e símbolos de estado*?

() Sim

() Não

17. Para você, quais são os cinco principais símbolos do estado do Tocantins?

1. _____ ;
2. _____ ;
3. _____ ;
4. _____ ;
5. _____ ;