



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**ANDRÉ LUIZ HENRIQUE TAVARES DE MELO RODRIGUES**

**PARA ALÉM DA HISTÓRIA LOCAL: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA  
CRIAÇÃO DO MUSEU DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**FORTALEZA  
2025**

ANDRÉ LUIZ HENRIQUE TAVARES DE MELO RODRIGUES

PARA ALÉM DA HISTÓRIA LOCAL: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA  
CRIAÇÃO DO MUSEU DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R611p Rodrigues, André Luiz Henrique Tavares de Melo.

Para além da História Local : o protagonismo estudantil na criação do museu das relações étnico-raciais /  
André Luiz Henrique Tavares de Melo Rodrigues. – 2025.  
219 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira.

1. história local. 2. protagonismo estudantil. 3. Museu das Relações Étnico-Raciais. I. Título.

CDD 907.220711

---

ANDRÉ LUIZ HENRIQUE TAVARES DE MELO RODRIGUES

PARA ALÉM DA HISTÓRIA LOCAL: O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA  
CRIAÇÃO DO MUSEU DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira

Aprovada em 28/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

## AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é fruto de um percurso de aprendizado e desafios, que só foi possível graças ao apoio e à colaboração de várias pessoas, às quais dedico minha mais profunda gratidão. Citarei alguns nomes, já que não cabe de todos e todas a quem sou grato.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força, saúde e proteção ao longo desta e de outras jornadas. Aproveito aqui para agradecer ao conselheiro espiritual que me acolheu e ajudou enquanto estava realizando a pesquisa, grande amigo que fiz em Ideal, padre João Ribeiro. Além de ter me ajudado, foi quem doou o lugar para criação do Museu das Relações Étnico-Raciais, onde aprendemos e ensinamos, inclusive, sobre outras religiões, mas, sobretudo ao que se refere a respeito, afeto e solidariedade, que estão para além do material!

Aos meus familiares, em especial às mulheres da minha vida, que são minha mãe Maria Ângela Tavares, minha esposa Gaby, minha única filha mulher Maíra (homenagem ao protagonismo feminino indígena). Também aos Henriques da minha vida, meus filhos Gabriel Henrique e Vinicius Henrique, agradeço pelo amor incondicional, apoio e pela compreensão nos momentos mais difíceis, obrigado pela paciência e por terem travado essa luta comigo.

Agradeço a todos meus amigos e amigas de Belém do Pará, às minhas irmãs Yngrid e Rachel, meus cunhados e sobrinhos. Agradecimento especial ao meu tio João e tia Henrique que acreditaram e investiram em mim ao longo de minha formação. Sem eles eu não teria chegado aqui. Minha tia Socorro, tio Antônio (*in memoriam*) e aos tios que ganhei quando casei. Não posso deixar de agradecer ao Almir, sogro que nos acolhe e ajuda sempre que precisamos.

À minha orientadora, Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, expresso minha admiração e gratidão pela paciência, orientações precisas e por compartilhar seu conhecimento, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste e de outros trabalhos. Aos professores Daniel Camurça e Augusto Ridson de Araújo Miranda pelas contribuições essenciais prestadas na banca de qualificação.

Aos professores e colegas da turma 2023 do Profhistória/UFC. Foram praticamente coorientadores de vários artigos e desta dissertação. Foram muitos que contribuíram, mas não posso deixar de citar nomes como Daniel, o senhor dos métodos salvadores e Ana Carla Sabino, mulher de luta pela educação e ensino de qualidade. Caberia aqui um texto de tamanho de outra dissertação se fosse colocar todos os motivos para agradecer a eles. Aos professores Adilson, Jailson Silva, Leandro Bulhões, Cláudia Oliveira e Adelaide agradeço pelas discussões que contribuíram significativamente para minha formação.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente disponibilizaram seu tempo e compartilharam histórias e vivências, o meu mais sincero agradecimento. Este trabalho não teria sido possível sem essas colaborações, especialmente, a todos de Ideal, Vazantes, Lagoa de São João e suas localidades. Às famílias dos estudantes, ao FyA, do Omolocô, Câmara Municipal e todos os movimentos sociais, como Semana das águas, Kolping e MAB.

Agradeço aos gestores da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira como Magner Cassimiro, Auremberg Freire, Kelly, Gecilene e da atual escola EEM Professora Diva Cabral, a diretora Fran Albuquerque, coordenadora Karine Gomes, Israel e, ao que além de ter sido meu coordenador é meu amigo particular e parceiro de apresentação de trabalhos no Profhistória, grande irmão, Nilo Públis, você é incrível, obrigado por tudo!

Mesmo não recebendo bolsa de estudo no programa Profhistória, agradeço à CAPES por todo apoio à educação. Fui bolsista PIBID/História/UFPA entre os anos de 2014 a 2016, e sou atual supervisor do PIBID/HISTÓRIA/UFC e, por isso, agradeço às minhas supervisoras e coordenadoras enquanto era bolsista, com vocês aprendi a ser professor. Agradeço aos pibidianos que tenho a honra de trabalhar, sempre acreditando no ensino de História como instrumento de transformação social. Em especial à profa. Ana Carla!

Agradeço aos professores e aos protagonistas estudantis que caminharam ao meu lado durante esta trajetória, celebrando as conquistas e apoiando nas adversidades. Sem vocês nenhuma etapa deste trabalho aconteceria. Se vocês não tivessem acreditado, nada disso seria possível! Agradecimento especial aos olímpicos: Izabel Cristina, Kailane, Adryelle, Deygiane, Izadora, Francisco, Iasmim, Priscila e muitos outros. Espero que se sintam representados.

Se esqueci o nome de alguém me perdoem, mas, a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui a minha gratidão. Muito obrigado!

Ensinar não é transferir conhecimento, mas  
criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.

Paulo Freire

## RESUMO

Embora existam várias pesquisas sobre o ensino de História Local, são diminutos os estudos desta temática no segmento ensino médio, sobretudo que abordem perspectivas de grupos historicamente marginalizados. O objetivo desta pesquisa é propor um ensino de História Local que se afaste de narrativas oficiais, efetivando o protagonismo estudantil e o ensino por meio de práticas culturais de heranças afro e/ou indígenas presentes nos cotidianos dos jovens estudantes. A problemática deste estudo surge da análise da capacidade pedagógica do Museu das Relações Étnico-Raciais, no processo de elaboração da exposição inicial, conduzida por estudantes do ensino médio da zona rural de Aracoiaba. Destarte, como ensinar esta temática, no contexto de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e do Tempo Integral no Ceará, sem recursos didáticos? Como proceder ao depararmo-nos com historiografia regional de cunho positivista, veementemente inclinada para narrativas memorialistas de famílias de elites urbanas? Para respondermos a questões tão significativas, foi desenvolvida pesquisa-ação em várias etapas. Primeiro verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos sobre narrativas históricas locais, servindo-nos as respostas, mas também a investigação sobre onde haviam adquirido as informações mencionadas. Para isso, em 2023, foi aplicado questionário direcionado para 100 discentes entre as quatro turmas de 2º ano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira (EEMTI JAM), observando-se que cerca de 90% deles tinham convicção que nos seus lugares de vivências “não existia história”. A partir disso, e com o intuito de criar recursos didáticos diversificados, fomentou-se a pesquisa científica elaborada por meio de fontes históricas, entre elas as escritas, imagéticas e também objetos. A fim de estabelecer o protagonismo estudantil e cumprir as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino e aprendizagem da temática História Local, em Eletiva de Ciências Humanas, uma das experiências educacionais instrumentalizadas foi o Museu das Relações Étnico-Raciais no distrito de Ideal, em Aracoiaba. Os resultados apontam que a aprendizagem significativa proporcionou, além do conhecimento sobre a História Local da região, a formação de consciência crítica e do protagonismo estudantil, com destaque às narrativas antes invisibilizadas, concebendo recursos diversificados em abordagem contra hegemônica. Este trabalho dispõe de material prático para ensino da temática História Local que inspirará e auxiliará professores de outras regiões a criar exposições museológicas que promovam pedagogias mais plurais e democratizadas, mediante abordagem não eurocentrada.

**Palavras-chave:** história local; protagonismo estudantil; Museu das Relações Étnico-Raciais.

## ABSTRACT

Although there is a considerable body of research on the teaching of Local History, studies focusing on this topic at the high school level are scarce—especially those addressing the perspectives of historically marginalized groups. The aim of this research is to propose a Local History teaching approach that distances itself from official narratives, fostering student protagonism and teaching through cultural practices rooted in Afro and/or Indigenous heritages present in the daily lives of young students. The central issue of this study arises from analyzing the pedagogical potential of the Museum of Ethnic-Racial Relations during the creation of its first exhibition, which was developed by high school students from the rural area of Aracoiaba. Given this, how can this subject be taught within the context of implementing the New High School Curriculum (Novo Ensino Médio - NEM) and the Full-Time Program in Ceará, with limited teaching resources? How should we proceed when faced with a regional historiography of a positivist nature, strongly inclined toward memorialist narratives from urban elite families? To address such meaningful questions, an action-research project was developed in multiple stages. First, students' prior knowledge about local historical narratives was assessed, along with investigations into where they had obtained the information they mentioned. In 2023, a questionnaire was administered to 100 students from the four 2nd-year classes at the João Alves Moreira Full-Time High School (EEMTI JAM). It was observed that about 90% of the students believed that “there was no history” in their places of residence. From this starting point, and aiming to develop diverse teaching resources, scientific research based on historical sources—including written documents, images, and objects—was encouraged. In order to promote student protagonism and comply with Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 concerning the teaching and learning of Local History, one of the educational experiences carried out was the establishment of the Museum of Ethnic-Racial Relations in the district of Ideal, in Aracoiaba. The results show that meaningful learning not only provided knowledge about the region's Local History but also fostered critical awareness and student protagonism. Special emphasis was placed on previously silenced narratives, leading to the development of diverse resources using a counter-hegemonic approach. This work offers practical material for teaching Local History that will inspire and support educators from other regions in creating museum exhibitions that promote more pluralistic and democratized pedagogies through a non-Eurocentric lens.

**Keywords:** local history; student protagonism; Museum of Ethnic-Racial Relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização de Aracoiaba no Ceará .....	18
Figura 2 – Mapa com as cidades do Maciço de Baturité .....	18
Figura 3 – Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas .....	43
Figura 4 – Ementa da eletiva História Local.....	45
Figura 5 – Material de apoio para a eletiva História Local.....	46
Figura 6 – Entrevista disponibilizada no material da eletiva História Local .....	47
Figura 7 – Atividade para História Local disponível no site da SEDUC/CE .....	73
Figura 8 – Recorte de Projeto de Pesquisa produzido por estudantes .....	74
Figura 9 – Palestra sobre os desafios para aplicação das leis 10639 e 11645. ....	111
Figura 10 – Recorte de vídeo do canal do YouTube da EEMTI JAM .....	114
Figura 11 – Roteiro de visita ao Museu Comunitário Serra do Evaristo. ....	118
Figura 12 – Batuque Od’ara .....	122
Figura 13 – Fonte imagética sobre desfiles oficiais em Aracoiaba .....	128
Figura 14 – Fonte Imagética sobre as rezadeiras em Ideal .....	133
Figura 15 – Fotografia antiga de parteira da localidade Capivara .....	134
Figura 16 – Diário de Classe do professor de Temática História Local.....	140
Figura 17 – Obra utilizada para embasamento teórico no ensino médio. ....	150
Figura 18 – Cartaz do Dia “D” de Eletivas .....	161
Figura 19 – Documento de doação de terreno em nome de Clotilde Moreira .....	164
Figura 20 – Convite para a inauguração do Museu das Relações Étnico Raciais .....	179

## **LISTA DE FOTOS**

Foto 1 – Evento em Ideal em comemoração aos 60 anos de Distrito.....	87
Foto 2 – Entrevista com funcionário da EEMTI JAM e morador de Ideal .....	108
Foto 3 – Entrevista com mestre de Maracatu Tontom.....	120
Foto 4 – Tambor de maracatu na abertura do evento inaugural do museu.....	121
Foto 5 – Estudantes das escolas junto com a comunidade na inauguração. ....	136
Foto 6 – Visita dos estudantes à Câmara Municipal de Araciaba .....	137
Foto 7 – Roda de conversa nas aulas de História Local na EEMTI JAM.....	146
Foto 8 – Atividade realizada por estudante da turma 3ºD em 2023.....	153
Foto 9 – Gincana para revisão de conceitos de modo prático.....	157
Foto 10 – Aulas de campo em busca de fontes históricas .....	159
Foto 11 – Atividade de exposição temporária em sala de aula .....	161
Foto 12 – Relato de estudante sobre aprendizagem histórica local .....	163
Foto 13 – Placas históricas implementadas pelos protagonistas estudantis.....	165
Foto 14 – Alinhamento entre gestão e alunos as sobre atividades diversificadas.....	166
Foto 15 – Caderno de campo apresentado no Ceará Científico 2022 e 2023.....	167
Foto 16 – Café comunitário inspirado em práticas do Movimento Social Kolping. ....	174
Foto 17 – Objetos de Capoeira catalogados pelo Museu das Relações Étnico-Raciais .....	175
Foto 18 – Apresentação de Capoeira pelos alunos da EEMTI JAM no museu.....	176
Foto 19 – Registro de apresentação de visitação ao Museu das Relações Étnico-Raciais .....	177
Foto 20 – Apresentação em Etapa Regional do Ceará Científico 2023.....	178

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Locais em que residem os alunos em 2022.....	58
Quadro 2 – Conhecimentos prévios dos alunos sobre a História de suas localidades.....	70
Quadro 3 – Dados referentes aos conhecimentos prévios dos estudantes .....	140

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 O CONCEITO E O CONTEXTO DA HISTÓRIA LOCAL.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 História Local, que História é essa?.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 A História Local no currículo do Novo Ensino Médio no estado do Ceará.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 O lugar para História Local: A Perspectiva contra hegemônica em Eletiva de Ciências Humanas na EEMTI João Alves Moreira. ....</b>	<b>50</b>
<b>3 BUSCAR, EXPLORAR, APRESENTAR: O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO E A CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1 As Eletivas de Ciências Humanas na EEMTI JAM e o uso das fontes históricas.....</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Protagonismo x autonomia: mais que embate, caminhos para ensino democrático. ....</b>	<b>88</b>
<b>3.3 A cocriação do Museu das Relações Étnico-Raciais em Ideal/Aracoiaba. ....</b>	<b>100</b>
<b>4 PROJETO DE ENSINO CONTRA HEGEMÔNICO EM HISTÓRIA LOCAL: AS ETAPAS DO PROCESSO PARA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08.</b>	<b>138</b>
<b>4.1 Planejamento da disciplina, socialização de ideias e sondagem de conhecimentos prévios.....</b>	<b>139</b>
<b>4.2 Aplicações de conceitos e legislações no ensino de História Local.....</b>	<b>149</b>
<b>4.3 As aulas de Campo, os documentos históricos e invisibilidades histórico-culturais....</b>	<b>158</b>
<b>4.4 Entrevistas, coleta de objetos nas comunidades e a Exposição do Museu das Relações Étnico-Raciais.....</b>	<b>170</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do interesse desde a infância em aprender com museus e do amor pelo ensino de História, que caminha junto a minha vida e formação profissional, sendo que, ao longo da trajetória docente, tenho acumulado práticas que moldaram meu perfil e habilidades profissionais. Há dez anos, desde o início da carreira, enfrento desafios específicos em cada contexto escolar, procurando torná-los possibilidades, o que contribui significativamente para a construção de visão prática e estratégica sobre o ensino de História. Compartilho aqui percursos e resultados significativos que emergiram desta jornada.

Considero início de minha caminhada como educadora participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atuei com outros bolsistas, supervisionados por professores da rede básica de ensino e coordenados por docentes da UFPA. Lecionei as disciplinas História e Estudos Amazônicos, na então Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça<sup>1</sup>. Entre outras ações, participei de projetos, como oficinas e aulas de campo, em museus da cidade e em espaços históricos, que os alunos transitavam no cotidiano, como praças, ruas e outros lugares de memória.

Como estudante da universidade pública federal, atuando em escola pública estadual, iniciei pesquisa sobre apagamentos e/ou silenciamentos de grupos e sujeitos marginalizados historicamente como mulheres, indígenas e afrodescendentes. Investiguei as representações em objetos e obras expostas nos museus como o Museu do Encontro, localizado no Forte do Presépio em Belém/PA, no Museu da UFPA e em outros espaços visitados em aulas de campo nos anos 2014 e 2016. Inclusive, apresentei pôster sobre o uso do Museu do Encontro em ensino da disciplina Estudos Amazônicos no evento V Seminário Internacional de História e Historiografia, que ocorreu entre os dias 22 e 25 de novembro de 2016, em Recife/Pernambuco.

Meu interesse pelo uso de fontes históricas no ensino de História surgiu ao ministrar aulas sobre migração. Tema de minha monografia no curso de Licenciatura e Bacharelado em História, com título *Os expatriados do quinze: migração cearense para o Pará na seca de 1915*,

---

<sup>1</sup> Escola no caminho entre o centro e a periferia da cidade. Por isso, digo que é uma escola pública bem localizada, com público de várias periferias, por conta dos itinerários dos ônibus que passam, até hoje, pela rua Governador José Malcher, lugar onde a escola fica situada. Segundo o último Censo Escolar publicado (2023), a Escola Deodoro de Mendonça, localizada no bairro de Nazaré, em Belém/PA, é uma EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio que oferece Ensino Médio presencial diurno e supletivo.

que possibilitou aos alunos do sexto ano do ensino fundamental se perceberem como sujeitos históricos. Ao serem perguntados de onde vieram suas famílias até chegarem a Belém do Pará, percebi, por meio da pesquisa, que algumas haviam se deslocado do Ceará. Usei algumas fontes como periódicos da época, lista de passageiros do *Port of Pará* e a literatura de Rachel de Queiroz no livro *O Quinze*<sup>2</sup>, o que deixou a aula mais atrativa. Esta prática ajudou a fazer, por meio das fontes, que os alunos integrassem a história de seus familiares com algum período histórico já estudado, o que também foi primordial para esta pesquisa.

Em 2012 conheci o Ceará, especificamente a cidade de Fortaleza. Encantei-me em espaços visitados, percorri principalmente o centro da cidade, conheci o Museu do Ceará (na época com visitação no Palacete Senador Alencar) e o Centro Cultural Dragão do Mar e a partir daí em tempos de férias não deixei mais de visitar esta terra. Assim, iniciou-se o sonho de morar em Fortaleza e ser professor concursado no Ceará. Por já ser concursado no Pará, mas em uma área que não é de minha formação, sempre dizia que só sairia de meu Estado de origem se fosse com a mesma estabilidade já adquirida, nesse caso, em concurso na área da Educação.

Em 2018 o sonho começou a se tornar realidade. Fui aprovado no concurso para professor de História no estado do Ceará. O que eu não sabia era que não era simplesmente passar no concurso, havia ainda o desafio do sistema de lotação. Pela quantidade de carga horária disponível para professor de História na capital, era quase impossível ser lotado. Fui o 34º colocado na prova objetiva, alcancei pontuação considerável na prova prática. No entanto, não possuía título além da graduação, o que, de acordo com edital, provocou declínio em minha colocação final, afetando diretamente o sonho de ser professor na capital Fortaleza. Em 2021 fui convocado em concurso público para ser professor no Ceará e, assim, percorri o caminho contrário dos *expatriados do quinze*<sup>3</sup>.

No segundo semestre de 2021, quando convocado na segunda chamada do concurso de 2018, consegui lotação em escola da CREDE 8, no Maciço de Baturité. Seguindo minha estratégia durante a lotação, foi o local mais próximo da capital que consegui me lotar com a classificação alcançada. Assim, pude residir em Fortaleza e viajar a trabalho nos dias de semana, realizando ao menos um sonho: morar na capital cearense.

<sup>2</sup> Romance escrito por Rachel de Queiroz e publicado em 1930. A obra retrata a seca de 1915 no Ceará e seus impactos sociais, especialmente na vida dos retirantes que fugiam da seca. Com uma narrativa envolvente, o livro aborda temas como desigualdade, resistência e sobrevivência no sertão nordestino, consolidando-se como um dos clássicos da literatura brasileira.

<sup>3</sup> Sujeitos que durante a seca de 1915 saíram do sertão, indo para Fortaleza, e depois se deslocaram para o Pará. Buscavam sobreviver a grandes intempéries, indo para o Pará mesmo em tempos de “decadência” do período da borracha na Amazônia. A vida dos chamados retirantes havia sido tema de minha monografia defendida em 2016.

Nesse contexto, revela-se onde foi desenvolvido o trabalho a ser apresentado; uma das escolas pioneiras na aplicação do Tempo Integral da região do Maciço de Baturité. A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira<sup>4</sup>, assim como outras doze escolas estaduais, é vinculada à CREDE 8<sup>5</sup>.

Aracoiaba/Ceará, cidade onde está localizada a EEMTI João Alves Moreira, segundo Censo do IBGE do ano de 2022, conta com cerca de vinte e cinco mil habitantes, distribuídos em 9 distritos. Entre estes distritos temos Vazantes e Ideal, na área rural do município, lugar específico em que desde o ano de 1961 construíram os ambientes escolares compostos, respectivamente, em sede e anexo da escola.

Em 2022, quando recebi a incumbência de ministrar aula da temática História Local no lugar que havia sido lotado e conhecido há apenas um ano, permaneci pesquisando narrativas advindas de grupos historicamente marginalizados como indígenas e africanos no Brasil. Lecionar a temática História Local não foi escolha minha e, tão pouco dos alunos. Mas, assumi oferecendo formato diferenciado, diante o contexto da proposta curricular do Novo Ensino Médio (2018) e intenção do governo do estado do Ceará de implantar as escolas de Tempo Integral<sup>6</sup>, que nessas circunstâncias, introduziu os Itinerários Formativos.

Em minha trajetória de vida e formação profissional entrar no Programa Profhistória da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2023, foi determinante. Neste Programa de mestrado percebi que muito o que fazia em sala de aula era tema de pesquisa de docentes renomados e, nas aulas, com grandes referências no ensino de História, descobri que poderia aperfeiçoar meus métodos e técnicas de ensino. E foi justamente o que aconteceu entre os anos de 2022 e 2023. Em 2022 já era professor pesquisador, utilizava a meu favor aquilo que havia aprendido na graduação em Licenciatura e Bacharelado. Já a partir de 2023, no Profhistória da UFC, pude aperfeiçoar a pesquisa e atuação em sala de aula.

No Profhistória, entre muitas aprendizagens, percebi nas aulas da professora Ana Amélia Oliveira que deveria conhecer a realidade do aluno antes de aplicar métodos de ensino; com o professor Jailson Silva que, na suposta ausência de fontes, eu poderia olhar para o

<sup>4</sup> Escola fundada em 15 de agosto de 1961, com primeira denominação Escola Isolada Almir Pinto. Está situada na zona rural, com sua sede no distrito de Vazantes e anexo no distrito de Ideal, localizada a cerca de 10 quilômetros de distância da sede Aracoiaba, parte considerada área urbana onde está a sede da prefeitura.

<sup>5</sup> Esta Coordenadoria Regional é uma das 23 que subdivide a administração no Estado do Ceará e esta específica atende as cidades localizadas na região do Maciço de Baturité: Acarape, Aratuba, Araçoiaba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Mulungu, Palmácia, Pacoti, Redenção, Itapiúna e Ocara.

<sup>6</sup> A implementação de escolas em tempo integral no Ceará é regulamentada pela Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino. Esta lei está alinhada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE), que visam oferecer educação em tempo integral em 100% das escolas do Estado a partir do ano de 2026.

cotidiano dos alunos, a fim de pesquisar sobre a história de herança afro-indígenas na região. Este ponto conta com a contribuição das aulas da professora Cláudia Oliveira, com as artes de curar marginalizadas na História; e ainda com o professor Daniel Camurça, afirmado que as leis existem, o que falta, muitas vezes, é a aplicabilidade delas. Além disso, foi essencial aprender sobre livros didáticos. Ao que se refere sobre como planejar e praticar a aula pública, com a professora Ana Carla Sábino, e, com o professor Leandro Bulhões, refleti sobre a importância de aquilombar o ensino de História Local. Todos esses ensinamentos são indispensáveis e as conexões me guiaram à conclusão da pesquisa que agora é apresentada.

As evidências a serem analisadas aqui foram aplicadas no ano de 2023 na EEMTI João Alves Moreira. No entanto, penso que este trabalho só foi possível graças aos meus professores formadores. Por isso, devo considerar maior amplitude temporal, estendendo-se às vivências em minha trajetória como estudante e professor. Jornada esta que se mantém em sequência de construção, com erros e acertos, mas que me ensinam, até os dias de hoje, a enfrentar desafios, estes muito frequentes na vida profissional dos docentes da rede pública de ensino em todo o Brasil, seja de História ou outra disciplina escolar.

Em 2021, ano em que comecei a trabalhar no Ceará, o Novo Ensino Médio (NEM) estava em vigor, dentro dos Itinerários Formativos, mais especificamente na Eletiva de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na temática História Local (CHS30), que, inclusive, este trabalho foi aplicado. Esta proposta curricular existe na educação do Ceará desde 2017, quando a implementação desta reforma educacional começou a vigorar.

Com carga horária de 200 horas, a lotação foi concentrada na cidade de Aracoiaba. Nesta Escola de Ensino Médio sediada na praça Cônego Demétrio Eliseu Lima, que estava naquele momento se tornando de Tempo Integral, iniciei os trabalhos no mês de agosto no modo *online*, por conta do período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid -19, sendo apresentado, presencialmente à escola, somente no mês de setembro.

**Figura 1 – Localização de Aracoiaba no Ceará**



Fonte: wikipedia/Localização de Aracoiaba, 2025.

**Figura 2 – Mapa com as cidades do Maciço de Baturité**



Fonte: Crede 08. Aracoiaba. Escolas estaduais, 2025.

Ao entrar em sala de aula para trabalhar a temática História Local, inicialmente dialoguei sobre conceitos de Patrimônio, Fontes Históricas e Cultura cumprindo com o ofício de professor pesquisador. Verifiquei o conhecimento prévio dos alunos. Foram feitas perguntas como: “*Quais os museus históricos culturais vocês conhecem em Aracoiaba?*”, “*O que sabem sobre a cultura e história dos distritos em que a escola está localizada?*”, “*E das comunidades às quais pertencem?*”. Inicialmente, entre 100 alunos, cerca de 90% responderam que a região não possuía história e, no entendimento deles, aquela disciplina estaria esvaziada.

A percepção, então, era que ensinar História Local seria mais um desafio a enfrentar, haja vista eu não ter nascido e ali residido. E, quando eu estudei para o concurso sobre a História do Ceará, nada havia encontrado sobre esta cidade. Por isso, antes de iniciar as aulas busquei possibilidades. Pesquisei na biblioteca da escola, na comunidade escolar e com moradores. Descobri que eram raras as obras que falavam sobre a História de Aracoiaba, menos ainda sobre os distritos de Vazantes e Ideal, restringindo-se à obra *Aracoiaba em Retalhos*,

escrita em dois volumes, pelos memorialistas Salomão Alves de Moura Brasil e Rose Mary Santana Matos, além de alguns outros materiais que eram *blogs* replicadores.

Mediante a aplicação de eletivas, como ensinar História Local sem recursos didáticos e Historiografia suficiente? Como direcionar uma eletiva repleta de proposições mal elaboradas, questionáveis, limitadoras, diante uma realidade de estudantes que, do ponto de vista do olhar para o passado, não estavam conectados com sua história?

Diante destas situações problema, este trabalho se torna relevante por discutir conceitos importantes no ensino de História, debatendo o contexto da implementação do Novo Ensino Médio e do Tempo Integral no Ceará. Ao demonstrar como o protagonismo estudantil foi pedagogicamente estratégico, tanto para a aplicação de leis educacionais e ensino contra hegemônico, quanto para criação de recursos didáticos, como o próprio Museu das Relações Étnico-Raciais, fomentando, assim, a pesquisa científica em sala de aula e em aulas de campo.

Ao elaborar propostas pedagógicas pensadas a partir de experiências no PIBID e, em minha formação, primeiramente, estimulei os alunos a analisar fontes históricas para que fosse iniciada a produção de textos sobre os lugares que os alunos habitavam, buscando dar notoriedade às narrativas históricas que proporcionassem aos estudantes investigadores a noção de que eles eram mais que sujeitos, pois, eram protagonistas de sua pesquisa e de sua própria história.

Para isso incentivei por meio de aulas de campo a busca, catalogação e análise de fontes em arquivos paroquiais e da Câmara Municipal de Aracoiaba e também nas residências dos próprios alunos e seus familiares, demonstrando que sua vida e de seus parentes vivos e antepassados, também faziam parte da história e não somente as famílias e amigos de boa relação com Salomão Alves de Moura, como era verificado no livro memorialista, de 2012.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a principal legislação que orienta a educação e a prática escolar no Brasil. De acordo com o Artigo 1º, parágrafo 2, desta lei, "*a educação escolar deve estar atrelada ao mundo do trabalho e à prática social*". No mundo do trabalho, e nas práticas sociais, existem males que se perpetuam historicamente dentro e fora do Brasil, como por exemplo o racismo e a exclusão de pessoas que não tem primeira oportunidade no mercado e até mesmo o acesso à educação. Tudo isto também contamina as práticas sociais destes indivíduos em formação no ensino médio, percebidos não apenas na escola.

É dentro desse contexto que apresento formas de cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/2008, estabelecendo o ensino da cultura afro-brasileira e de herança indígena na escola, passando pelo cotidiano do estudante. Enfrentei desafios significativos na aplicação prática,

mas por meio da pesquisa científica os estudantes investigaram, por exemplo, a origem naquela região do Omolocô, da Capoeira e do Maracatu, em que muitos são praticantes, mas não admitem por medo de qualquer tipo de preconceito dentro da escola.

Além disso, muitas escolas ainda não integram esses conteúdos de forma interdisciplinar e contínua, o que limita a profundidade do aprendizado e a compreensão dos alunos sobre a importância da diversidade cultural e histórica. Investigar sobre a cultura de raiz afro-brasileira sabendo que religiosidades, artes, danças que fazem parte de seu cotidiano tem essa matriz estimulam hábitos de combate ao racismo dentro e fora da escola.

Outro desafio é a resistência cultural e social, que muitas vezes impede a aceitação e valorização dessas narrativas dentro do currículo escolar. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em capacitação docente, desenvolver materiais didáticos adequados e promover uma cultura escolar que valorize a pluralidade.

Todo o processo de criação das exposições do Museu das Relações Étnico-Raciais foi realizado em integração à comunidade. Utilizar a fonte oral, ouvir mulheres que tiveram suas narrativas silenciadas é eficaz nesse sentido, pois admite o estudo sobre culturas de origem afro e/ou indígenas, implementando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, contribuindo para o conhecimento sobre as origens e como estas expressões são mantidas.

Tudo que permanece e está em nós, de origem “afro e/ou indígena”<sup>7</sup>, pode não aparecer nas fontes escritas, nos objetos do Museu de Aracoiaba ou de Redenção (nestes estão os grilhões), no Arquivo Público (que nem existe na cidade). Mas, está nas diversas culturas juvenis, em cada aluno que praticou ou pratica a capoeira, em Ideal, o Maracatu e o Omolocô, em Vazantes. Quando se curam a partir do atendimento realizado por curandeiras nas comunidades e em Ideal ou, ao nascerem pelas mãos das parteiras, as quais eram muito procuradas antes da construção de hospitais maternidades, seja o do Distrito de Id eal (desativado nos anos 2000) ou da sede de Aracoiaba, ativo até os dias de hoje, encontro, nesta prática tradicional, a presença negra e ou indígena.

Documentos pesquisados pelos alunos, como fotos, cartas, diários, são fontes de conhecimento histórico que se relacionam com a história das comunidades, dos distritos e, consequentemente, da cidade de Aracoiaba como um todo. Assim, a temática História Local proporciona ao aluno que se perceba de fato como sujeito histórico, um agente social que é

---

<sup>7</sup> A expressão "afro e/ou indígena" utilizada nesta dissertação reflete a complexidade e a riqueza das culturas abordadas, reconhecendo que algumas têm origens exclusivamente afro ou indígenas, enquanto outras resultam da interação e da fusão entre essas duas heranças. Esse uso é indispensável para respeitar e destacar as especificidades culturais de cada grupo, ao mesmo tempo que aponta para a interconexão histórica e social que marcou suas trajetórias.

importante para as relações sociais e culturais que se estabelecem ao redor de sua casa, da escola e dos lugares aos quais eles pertencem ou visitam. Desse modo, mesmo que notadamente exista em arquivos listas extensas de vigários, párocos, padres, que são dados como importantes para a comunidade, o papel fundamental desse trabalho é mostrar que existem mães de santo fundadoras de religiões tão antigas quanto o catolicismo no local, parteiras, rezadeiras ou mestres da capoeira que existem e devem ser ouvidos e lembrados.

O objetivo deste trabalho é analisar como o ensino de História Local pode ser trabalhado de forma diversificada, combatendo o ensino de História Local tradicional, estimulando o protagonismo e autonomia dos estudantes, no fomento às pesquisas com fontes históricas, contribuindo para a produção de recursos didáticos e conhecimento sobre a história dos lugares que os estudantes pertencem. Por meio de aprendizagem significativa constitui-se a democratização de narrativas apagadas historicamente, a formação de consciência histórica e o pluralismo cultural. Gera-se assim, o Projeto de Ensino baseado no processo que culminou na exposição de abertura do Museu das Relações Étnico-Raciais em Ideal/Aracoíaba em cumprimento às leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para que estas práticas fossem efetivadas, o método da pesquisa-ação desempenhou papel crucial, já que me situava como agente ativo no processo de investigação e mudança, permitindo que a teoria e a prática se retroalimentassem de maneira contínua e dinâmica. Essa análise contribui para a minha formação de professor e fortalece a relevância e a aplicabilidade do ensino de História Local, resultando no produto proposto a partir dessas práticas que problematizam documentos e que conduzem para a produção do Projeto de Ensino.

Este método é amplamente utilizado nas áreas de Educação, Ciências Sociais entre outras, pois permite que as práticas sejam continuamente avaliadas e melhoradas, promovendo um impacto real e imediato na comunidade envolvida. A abordagem colaborativa e reflexiva da pesquisa-ação contribui para o empoderamento dos participantes e para a transformação crítica positiva do contexto a ser analisado e estudado.

A pesquisa-ação, caracterizada por sua natureza cíclica de planejamento, ação, observação e reflexão, proporcionou uma forma dinâmica de investigação. A abordagem colaborativa permite integração efetiva entre professores, funcionários e alunos. E por falar em participação ativa dos estudantes, este é um diferencial deste trabalho, a ação do protagonismo estudantil para aplicação das leis e consequente criação do Museu das Relações Étnico-Raciais.

Por meio desta metodologia, buscou-se não apenas compreender a realidade estudada, mas também promover mudanças significativas e antirracistas no contexto investigado. Diferente dos métodos tradicionais de pesquisa, onde o pesquisador se mantém

como observador externo, na pesquisa-ação, eu como professor pesquisador pude atuar como investigador, sendo participante junto com a população dos distritos e das comunidades, sendo nas aulas públicas ou nos eventos em que os alunos foram convocados para falar sobre a História Local, ou serem homenageados.

Primeiramente, pelo método investigativo, identificou-se a presença de livros memorialistas que refletem a visão e versão histórica tradicional de famílias elitizadas da sede Aracoiaba, o que não alcança narrativas históricas dos moradores dos distritos de Ideal e Vazantes. E quando alcança é restrita a membros de famílias mais tradicionais, havendo assim a necessidade de se investigar ou criar outros recursos a serem utilizados em sala de aula.

A metodologia de pesquisa empírica do campo da educação aplicada neste trabalho leva em consideração técnicas qualitativas da atualidade. O empirismo, que tem a função de desenvolver o conhecimento a partir de sensações resultantes da observação presencial, tenciona práticas a partir de problemas evidenciados no contexto da escola e, na revisão bibliográfica, realizada em planejamento. Tudo que foi praticado pelos estudantes da EEMTI JAM foi fundamentado por teorias estudadas em minha formação, seja na UFPA ou UFC e oriundas de pesquisas locais.

Nesse viés, objetiva-se apresentar um produto educacional desenvolvido para professores da temática História Local, visando apoiar docentes no que compete ao desenvolvimento de propostas pedagógicas mais próximas das experiências cotidianas, provenientes das heranças afro e/ou indígenas dos estudantes. Evidentemente que a pluralidade das realidades da cultura escolar e cultura juvenil determinam as ações e os conceitos a serem abordados em aula. Por isso, o produto é uma sugestão de proposição didática e não um manual. Pois, o ensino de história que faça sentido depende do propósito na escola, do contexto político evidenciado e consequentemente do currículo que está sendo determinado.

Pensando nisso, no primeiro capítulo, intitulado “*História Local, que História é essa?*” realizei debate sobre esta categoria, entre disparidades e contradições, a ideia é entender diversas percepções, até chegar à aplicação desta temática em Tempo Integral na escola de ensino médio João Alves Moreira. Ao dialogar com autores renomados como Costa (2019), Donner (2012), Goubert (1992), Horn (2010), Bourdin (2001) e Viana (2016), é percebida a História Local como temática, debatendo como cada autor, em vários contextos, entende essa categoria. Contextualizei a presença desta temática analisando documentos do currículo escolar do Novo Ensino Médio e do Tempo Integral nas escolas do Estado do Ceará, que provocaram a chegada da História Local no Currículo de Ensino Médio.

No segundo capítulo, que tem como título, “*Buscar, Explorar, Apresentar: o método da pesquisa ação e a criação do Museu das Relações Étnico-Raciais*”, pretendo discorrer sobre protagonismo e autonomia, com a finalidade de entender metodologias de ensino e de pesquisa utilizadas. A educação humanizada, com práticas pedagógicas mais democratizadas, com a participação efetiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem, é crucial para delinear os objetivos específicos da investigação, garantindo abordagem cuidadosa e integrada.

É no segundo capítulo que realizo diálogo sobre a importância da participação ativa dos alunos para que este trabalho seja desenvolvido. Para isso, problematizo a prática da escrita memorialista, editais científicos e legislações educacionais, além de documentos curriculares como a BNCC (2018), LDB (1996) e DCRC (2021), para fazer uma análise comparativa com o pensamento de alguns autores da educação, os quais dialogam sobre autonomia dos estudantes em práticas educacionais brasileiras. O objetivo é demonstrar que ambos os conceitos dialogam entre si. Mesmo que para autores o “protagonismo” atrelado ao termo “estudantil” seja relacionado a uma educação dita “bancária”, de caráter neoliberal.

A meta do terceiro capítulo é apresentar como apliquei as leis 10.639 de 2003 e a 11.645, de 10 de março de 2008, no ensino médio em Tempo Integral no Estado do Ceará. Para isso, demonstro todos os passos dados até a criação do Museu das Relações Étnico-Raciais. Tudo foi retirado do documento escolar Diário de Classe das turmas 2ºA, 2ºB, 2ºC e 2ºD, do ano 2022, e as mesmas turmas no ano de 2023, além das turmas dos terceiros anos, em 2023, nos referidos distritos. Este documento foi elaborado por mim, professor pesquisador e orientador dos estudantes ao longo do processo.

Por último, e não menos importante, no apêndice apresento a última etapa de elaboração de produto educacional. Um Projeto de Ensino Contra Hegemônico em História Local que possa auxiliar professores a ensinar nessa perspectiva e criar exposições museais, ou mesmo um Museu das Relações Étnico-Raciais.

Subsequentemente, no terceiro ano do Ensino Médio, os alunos puderam aprofundar esses conceitos, investigando temas/problemas evidenciados a partir da pesquisa realizada no ano de 2022. Geralmente percebidos por meio de ausências de sujeitos e grupos não representados nos arquivos e documentos e até mesmo na sociedade. Conceitos como branquitude, marginalização, racismo foram evidenciados, o que ganha robustez com a temática sugerida pela SEDUC em 2023: a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

É necessário salientar que nesta dissertação não há intencionalidade em descrever a História de Araciaba ou de qualquer um dos nove distritos dependentes desse município do

Estado do Ceará, e nem de comunidades subordinadas administrativamente a eles. Disserto sobre o processo de ensino e aprendizagem em que estudantes foram protagonistas, revelando narrativas até então invisibilizadas, gerando diversificados recursos didáticos necessários, inclusive o Museu das Relações Étnico-Raciais.

Inevitavelmente alguns eventos históricos que aconteceram na cidade de Aracoiaba se revelaram. Algumas instituições serão mencionadas, no entanto, se existe algum objetivo claro ao sinalizar estas narrativas é o seu caráter contra hegemônico peculiar a esta pesquisação. Outro foco importante nesse trabalho é demonstrar como a autonomia estudantil promove grandes impactos não só na escola, mas nos distritos de Vazantes e Ideal, pela coletividade, afeto e interação entre os estudantes, corpo docente escolar, funcionários da escola e população.

Mesmo que o projeto de ensino seja criado como proposta para o professor, a finalidade é criar oportunidades que incentivem os alunos a se envolverem ativamente no mundo e a transformarem a realidade sempre que possível. Também busca-se atender às exigências da lei 11.645/08 que altera a 10.639/2003, propondo a elaboração e aplicação de atividades que rompam com a invisibilidade histórica dos povos colonizados, utilizando a sala de aula e a interação com a comunidade dentro do tema História Local no processo de criação do Museu das Relações Étnico-Raciais.

Dessa forma dialogo com Boaventura e Nego Bispo, demonstrando que se faz necessário aquilombar o ensino de História. Mas, para isso, se faz necessário capacitar professores, para que o conhecimento e reconhecimento de todos os grupos sejam dados como importantes e, nesse sentido, se escute e se compreendam as vozes de grupos marginalizados e que em livros didáticos ou historiográficos deixem de subverter narrativas. Deste modo o produto final desta dissertação é contribuição para um grande objetivo epistemológico: um Projeto de Ensino contra hegemônico na temática História Local.

## 2 O CONCEITO E O CONTEXTO DA HISTÓRIA LOCAL

### 2.1 História Local, que História é essa?

Neste tópico realizo considerações teóricas que dialogam com as bibliografias sobre o conceito de História Local. Temática presente no campo acadêmico e educacional para compreensão das relações entre passado e presente, especialmente em contextos comunitários e regionais. Diversos autores têm explorado suas potencialidades e desafios, com perspectivas que enriquecem o debate sobre sua definição e aplicação. Neste sentido, tenho como objetivo problematizar narrativas que reproduzam hierarquias e exclusões históricas de lugares, grupos e sujeitos considerados pela História Oficial de “menor escala”. Proponho o diálogo crítico entre diferentes abordagens, percebendo como os estudos sobre História Local constroem uma compreensão histórica mais inclusiva e conectada à realidade dos indivíduos e suas comunidades, promovendo a produção de conhecimento mais plural nesta temática.

Para ter um olhar mais denso sobre os usos desse conceito, atentei aos processos de rupturas e permanências ao longo da história. Portanto, antes de me debruçar sobre a análise do conceito atribuído por diversos autores, de modo geral, farei um breve histórico da utilização da História Local no Brasil e no mundo, em alguns períodos.

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em linha de pesquisa de Teoria da História e Historiografia, Sandra Cristina Donner possui experiência na área de História, com ênfase em História Contemporânea, História do Brasil, Historiografia e Didática da História, museus locais, além de pesquisar sobre História Local. Segundo Donner (2012) esta temática, especialmente no contexto municipal e genealógico, tem raízes no ocidente. Inicia-se com o estudo das famílias feudais e se expandindo para abranger as paróquias e províncias. Ainda de acordo com a autora, é possível encontrar monografias e livros sobre praticamente todos os lugares da Europa, bem como na América, onde a temática varia dependendo da região, em conteúdos e métodos.

Ao percorrer outros espaços europeus, na Noruega por exemplo, os livros que detalham as famílias das fazendas são parte integrante da história local, assim como os registros das comunidades. Já na Inglaterra, os estudos de genealogia ocupam espaço significativo. Nos países do leste europeu, após o fim da URSS, os livros de história local desempenharam papel importante como elemento de fortalecimento da identidade e coesão social. Além disso, Donner (2012) afirma que hoje em dia, em alguns países europeus, existem associações dedicadas à promoção da história local, enquanto em outros, as pesquisas ocorrem de forma independente.

Sobre as produções historiográficas com recorte local, a autora relata que o alcance dos livros de história dos municípios e das regiões é significativo. Este material é utilizado nas escolas como um “manual”, e é relembrado nas festas e datas comemorativas da região. É ali que muitos dos mitos de fundação da cidade e do povoado estão escritos (Donner, 2012, p. 223).

Ao utilizar os dados da autora e relacionando com o trabalho aqui desenvolvido, reflito sobre dois fatores que são importantes, também para os dias atuais. Primeiro, pensar os grupos e sujeitos que produzem e que são retratados nesses livros. A autora cita que na sociedade feudal já existiam obras de História Local e conhecendo as características dessa sociedade nota-se que esse estudo era restrito à nobreza e aos letrados, não havendo a possibilidade da camada mais pobre da população, como os camponeses, produzirem estas obras. O segundo, o uso desses manuais nas escolas e nas festas comemorativas, o que preserva essas narrativas locais colocadas de cima para baixo, propagando também nesse sentido, saindo dos que detêm poder econômico, político e social, para os grupos excluídos.

Ao olhar para o Brasil, observo que o processo de estruturação de produção historiográfica logo na formação do Brasil foi desigual entre as regiões e/ou províncias, cidades e vilas. A historiografia brasileira, criada após a chamada independência, centralizou narrativas históricas eurocêntricas ou dos eixos Sul e Sudeste do Brasil. Assim, surge uma história nacional, que prevê a ideia de nação e de identidade nacional, como se todos fossem parte de um país homogêneo. A História Nacional origina-se, então, sem a preocupação em entender as particularidades de regiões e nem as pluralidades constituídas em cada um desses espaços. Para além disso, ainda privilegia a história de alguns estados como o Rio de Janeiro e São Paulo, subalternizando os demais, como se uma história fosse superior a outras.

Quando falo do discurso de soberania histórica dos estados Rio de Janeiro e São Paulo, destaco que na história das capitais desses estados não se vê um estudo de uma História Local que abranja esses “centros”. Talvez seja pelo motivo de muitos acreditarem que a história deles não seja local e, sim, que compreende toda a nação. Portanto, a História Local é necessária quando me refiro à contrapartida sobre narrativas históricas de perspectiva macro, centralizadora e generalista que dominaram o ensino de história e a produção da historiografia, principalmente no período final oitocentista e início do século XX.

Ao tomar como exemplo o fato histórico citado anteriormente, onde a emancipação política do Brasil é narrada em livros didáticos que pouco levam em consideração eventos apontados como secundários, como a batalha do Jenipapo, a adesão do Pará à independência e a guerra de independência ocorrida na Bahia, onde, literalmente, ao custo de muito sangue foi conquistada a emancipação naquela região. Muitas mulheres nordestinas deram a vida para que

o “herói” português fosse considerado na historiografia e nas escolas.

Ao partir para a segunda metade dos oitocentos, foi a chamada História Universal que ganhou notoriedade nos currículos das escolas brasileiras. Nos regulamentos sobre o ensino de História ainda no período do Império (1856), a História, que abrange conteúdos selecionados por serem considerados importantes, inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da Civilização (Nadai, 1993, p. 146).

Portanto, na segunda metade do século XIX, a História Local foi pouco produzida e estudada, o que me faz refletir sobre a predominância de visão centralizadora e elitista do conhecimento histórico no Brasil Império. Próprio da História Tradicional e Positivista recorrentes na época, as narrativas históricas privilegiavam eventos nacionais e europeus, reforçando ideais políticos e culturais dominantes, negligenciando histórias regionais e populares. Assim ocorre a marginalização de identidades locais, dificultando o desenvolvimento de um senso de pertencimento e compreensão mais ampla da pluralidade. Essa ausência contribuiu para a perpetuação de desigualdades e para a desvalorização das contribuições de comunidades locais na formação do país.

Já no início do século XX, em contraposição a essa percepção centralizadora, a História Local foi utilizada como recorte geográfico. Para Horn e Germinari (2010, p. 118) “*a história local é entendida como aquela que desenvolve análise de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas*”, sendo o tema já abordado em estudos que enfatizaram o processo de formação político-administrativo de municípios brasileiros. Tratando-se meramente de um recorte espacial, de um lugar considerado pequeno. Desenvolve-se, a partir daí, um processo de mudanças na concepção sobre a temática História Local.

Mesmo sendo de um lugar considerado pequeno, como afirma Horn e Germinari (2010), entendo que a História é uma disciplina vasta e diversificada, composta por diversos campos de estudo que permite explorar diferentes aspectos da sociedade ao longo do tempo. Nesse caso, a História Local também pode ser vista como um desses campos de estudos, que faz parte do conhecimento histórico, e como qualquer outra, não pode ser utilizada como um campo de conhecimento isolado. Nessa perspectiva comprehendo a História como disciplina integradora e a História Local como ponto de partida, não somente na direção do que é global e, por assim dizer externo. Mas também, em direção ao que faz sentido aos sujeitos aprendentes e agentes, aquilo que está intrínseco a ele e ao meio.

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão

além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês) (Goubert, 1992, p. 70).

Nesse viés e referenciando as obras de Goubert (1992), uma das principais contribuições da Escola dos Annales para a História Local foi o confronto à concepção positivista da construção da história e da historiografia<sup>8</sup>.

Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (Goubert, 1992, p.70).

Com o objetivo de celebrar “outras histórias”, para além dos grandes centros, Goubert (1992, p. 48) contribui para o ressurgimento da História Local como um gênero historiográfico, especialmente por meio de técnicas e métodos elaborados na Escola dos Annales, permitindo um olhar para a realidade local de um determinado espaço, dando voz a toda uma sociedade, não apenas dos privilegiados que a governaram, julgaram, oprimiram ou ensinaram.

Essa abordagem está ligada a modalidades como a História Cultural, História Regional, História Social, entre outros, sem tratá-las como mera especialização, mas sim, como campo interconectado a modalidades e dimensões do campo histórico, no intuito de construir a historiografia de uma determinada localidade. Indissociavelmente, essas modalidades são compreendidas a partir da análise sobre as dimensões históricas, essas que são ensinadas em análise macro, pois, são pertinentes no estudo sobre qualquer sociedade. A partir desse entendimento, ensinar o que é Poder, Cultura, Sociedade, entre outras dimensões, também é importante para que as modalidades mencionadas anteriormente sejam compreendidas e formem a base do entendimento. Pois, estas estruturas, como as relações de Poder, também estão no que é considerado local, em qualquer lugar e em contextos históricos diversificados.

Já que mencionei relações de Poder, na década de 1960 no Brasil, a partir da análise de Nilton Mullet Pereira, com as mudanças dos currículos causadas pela imposição da Ditadura Civil Militar, nos chamados Círculos Concêntricos, o ensino de História Local permanecia no currículo da rede básica de ensino no Brasil. No entanto, em perspectiva diferente da proposta deste trabalho. Segundo Mullet Pereira (2019)

---

<sup>8</sup> Goubert foi um historiador francês renomado, especializado em história social e econômica. Ele é amplamente conhecido por seus estudos sobre a França do Antigo Regime, especialmente no que diz respeito à vida rural e às estruturas sociais da época. Sua obra mais famosa, *L'Ancien Régime: La Société et l'Économie*, é uma referência fundamental para compreender as dinâmicas sociais e econômicas da França pré-revolucionária.

A história local, pensada e ensinada com base nessa forma de organizar o currículo, estaria fadada a ser um objeto de aprendizagem apenas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que tem efetivamente se apresentado ainda hoje nos currículos de história. Desse modo, na organização do currículo por círculos concêntricos, a história local acabou por ser reduzida a um conjunto de dados informativos possíveis de serem transmitidos a estudantes ainda em fase concreta de desenvolvimento, sem nenhuma pretensão de estudo dos elementos sociais e culturais de um lugar, de uma comunidade, mas com o propósito de criar uma história linear, descriptiva e cronológica do local.

Durante o período da ditadura militar, com a implementação dos círculos concêntricos nos anos iniciais do hoje chamado ensino fundamental, o ensino era aplicado dentro da disciplina “Estudos Sociais” e a história relacionada à vida do estudante era dada apenas como ponto de partida na etapa do ensino, que era voltada para a aprendizagem Histórica. O lugar do ensino dessa temática nem sempre foi a última fase da educação básica no Brasil.

Da forma como era ensinada a História Local, entre 1964 e 1985, verifico em pleno final do século XX o retorno para o pensamento do final do século XIX tratado nesta dissertação anteriormente. Por estar presente no currículo escolar, a exclusão de estudos sobre elementos sociais e culturais de um lugar, evidenciando a permanência do ensino positivista no ensino de História Local é projeto político implementado dentro das escolas para manter o controle nessas instituições. Ao privilegiar uma abordagem factual e cronológica, frequentemente ignoram-se as complexidades culturais, sociais e econômicas que moldam realidades e narrativas locais.

Este ensino apresenta limitações significativas, especialmente devido à sua visão reducionista e linear dos processos históricos e desse modo a história oficial ganha força. Essa perspectiva também tende a centralizar figuras de autoridade e acontecimentos "heroico", marginalizando as vozes e experiências de comunidades menos representadas. Além disso, desconsidera-se a subjetividade e as interpretações necessárias para uma análise mais rica e contextualizada, limitando o potencial do ensino de História Local que vejo como ferramenta para promover pensamento crítico e conexão com a identidade comunitária. Superar esse modelo, incorporando abordagens mais críticas e interdisciplinares, que permitam uma compreensão mais ampla e significativa do passado local é o objetivo principal deste trabalho e é o que vem sendo desenvolvido nas universidades no Brasil, atualmente.

Com a presença de movimentos de contestação a esse sistema, no período da Ditadura Civil Militar no Brasil era crescente a crítica no campo político, econômico, social e cultural, no entanto o objetivo da aplicação dos círculos concêntricos e a disciplina de Estudos Sociais era oposto a isso. A disciplina intensificava estratégias de controle no campo educacional. Isso se dava pelo fato de as aulas de História e Geografia, antes do período da

Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985), serem visadas como espaços de crítica e reflexão, que precisavam ser controlados e vigiados. Por isso, estas disciplinas foram substituídas pelos Estudos Sociais, sendo retrocesso.

Dessa forma observo que a História Local não pode ser vista de forma concreta e homogênea, ao longo da História do Brasil, e, sim, vista de forma dinâmica, compreendendo os contextos políticos-educacionais as quais a aplicabilidade está inserida e nesse sentido entende-se que existem intencionalidades políticas hegemônicas, as quais persistem em tentar diminuir o caráter crítico reflexivo das disciplinas da área de Ciências Humanas, diminuindo a carga horária da disciplina tanto no ensino fundamental como médio, seja no período da Ditadura Militar (1964-1985), seja na implementação do Novo Ensino Médio (2017 até os dias atuais).

Em outras nuances sobre a percepção deste conceito, segue-se a lógica da *École des Annales*<sup>9</sup>. Nela, ao contrário do que se evidenciou no Brasil nos círculos concêntricos, a História Local é temática essencial para enaltecer a memória coletiva das pessoas de todas as classes sociais que vivem, ou viveram, na região pesquisada e/ou estudada, ao resgatar suas histórias e experiências. Na História do Ocidente, independentemente do lugar, por muito tempo a Ciência Histórica foi destituída de importância. Mas, a partir dos estudos desta linha de pensamento no início do século XX, ela vem se fortalecendo e se estruturando.

A dissertação aqui apresentada leva em consideração esta linha de pensamento, a Escola dos Annales, movimento historiográfico iniciado na França em 1929 por Marc Bloch<sup>10</sup> e Lucien Febvre<sup>11</sup>, que visibiliza a história local como uma forma de analisar as sociedades em suas especificidades, práticas cotidianas e interações humanas. Essa abordagem rompe com a centralidade da história política e dos grandes acontecimentos, promovendo uma leitura mais profunda da vida comum e das estruturas sociais. A história local, nesse sentido, é explorada como parte integrante dos processos históricos mais amplos, conectando as realidades locais às

<sup>9</sup> A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico que surgiu na França no século XX, fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929. Seu objetivo era romper com a historiografia tradicional, que enfatizava eventos políticos e militares e propor uma abordagem mais ampla, incorporando métodos das Ciências Sociais à História. A escola valorizava a análise de processos de longa duração e a interdisciplinaridade, influenciando profundamente os estudos históricos contemporâneos.

<sup>10</sup> Marc Bloch foi um renomado historiador francês, conhecido por ser um dos fundadores da Escola dos Annales, que revolucionou a historiografia ao destacar a importância dos aspectos sociais, econômicos e culturais na análise histórica. Ele é amplamente respeitado por suas obras, como *Apologia da História (Apologie pour l'histoire ou métier d'historien)* e *A Sociedade Feudal (La Société Féodale)*. Bloch também foi um participante ativo da Resistência Francesa durante a Segunda Guerra Mundial, antes de ser capturado e executado pelas forças nazistas em 1944.

<sup>11</sup> Lucien Febvre foi um historiador francês de grande influência, nascido em 1878 e que faleceu em 1956. Ele é conhecido por ser cofundador da Escola dos Annales, ao lado de Marc Bloch, e por suas contribuições inovadoras à historiografia. Febvre defendia uma abordagem interdisciplinar da história, integrando áreas como antropologia e sociologia para compreender melhor as complexidades da experiência humana. Ele também foi um crítico do determinismo e do positivismo, promovendo uma visão mais interpretativa e contextual da história.

dinâmicas globais, resgatando vozes e narrativas frequentemente invisibilizadas.

Ao olhar o estudo da história com interdisciplinaridade, utilizando fontes diversificadas, como documentos, objetos e práticas culturais, com o objetivo de compreender o passado a partir de múltiplas perspectivas e escalas de análise, essa visão contribui para um entendimento mais humanizado da História. Estas análises corroboram com que disse a mim Antônio Montenegro Nobre<sup>12</sup>, a História Local não deve ser compartmentalizada, por isso, não marginalizada.

Ao abordar a trajetória da História Local e sabendo que esta pesquisa tem como referência a perspectiva dos Annales, de que forma este conceito vem sendo trabalhado por pesquisadores na atualidade? Vou explorar como ela é definida, suas particularidades e relevância na pesquisa histórica, destacando sua capacidade de revelar narrativas invisibilizadas e de conectar as vivências locais a processos históricos globais.

Sônia Maria Leite Nikitiuk (2002) é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora com ampla experiência na área de Educação, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história, formação de professores, práticas pedagógicas, livro didático, história do lugar, história da educação e produção de conhecimento. Para ela, local pode ser visto como recorte definido e atribuído por quem estuda ou pesquisa na busca por conhecimento histórico de um determinado lugar. Nesse processo interliga o que está sendo construído como conhecimento, sem dissociar do que é conhecido sobre outras regiões, dentro de um recorte temporal, considerando o evento que se aproxima em outras escalas. O local dessa forma, mesmo que se refira a um espaço menor, dialoga com a História chamada de História do Estado, do Brasil ou Geral, para a produção de conhecimento.

O local é recorte eleito, centrado na micro-escola, ou seja, é uma outra maneira de se perceber a história e assim construir novos conhecimentos. É uma apreensão cognitiva da realidade que tem efeitos na produção do conhecimento histórico. Privilegiar o local não significa opor-se ao nacional, mas sim abordá-lo por outros prismas. A história local não faz oposição ao global é na verdade, uma modulação da realidade macro-social. (Nikitiuk, 2002, p. 4).

Ao escrever sobre a História do Lugar, Nikitiuk (2002) nos direciona a um olhar mais inclinado para elementos específicos de uma determinada região. Aspectos estes que dialogam diretamente com o cotidiano dos sujeitos pertencentes a determinado lugar, se integrando diretamente com suas vivências, fazendo sentido quando esses agentes pensam a

---

<sup>12</sup> Professor titular de História do Brasil na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador do CNPq, é mestre e doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas.

História. Desse modo a História não é considerada uma ciência estranha e distante, havendo a possibilidade do interesse maior por ela, o que deve ser ponto de partida fundamental para refutar o que foi projetado pela História Oficial e estimular a construção de novos conhecimentos, a chamada História Local.

Já o sociólogo e urbanista francês Alain Bourdin (2001) explora a ideia de que o local é um espaço de sociabilidade caracterizado pela proximidade e interações entre os sujeitos. Além da integração entre História e sujeito, o autor sugere que, ao considerar o espaço, também devo refletir sobre a ação. Em outras palavras, o espaço não é apenas um cenário passivo, que “assiste a história acontecer”, mas um lugar de ação em que as relações entre sujeitos e o ambiente se desenrolam. Bourdin (2001) argumenta que o conceito de Local é um recorte deliberado escolhido por aqueles que desejam refletir sobre experiências de sujeitos em contextos sociais específicos.

Mesmo que sejam “contextos sociais específicos”, é pertinente frisar que essas especificidades não podem ser vistas como menores, ou como exóticas. Pois, ao restringir a história desses locais em suas peculiaridades, desconectando do regional ou nacional continua se estabelecendo uma máxima que acompanhou ou acompanha as produções historiográficas de cunho reacionário, positivista, que por muito tempo dominou também as construções de saberes históricos, inclusive presentes nas escolas.

Mas, o que engendra a junção dessas duas palavras: História e Local? E o que está para além do ensino desta História Local? Para nos ajudar a responder essas perguntas de forma significativa, continuo a recorrer ao que autores especialistas, escreveram sobre este conceito e sobre o ensino de História, acerca do que se vêm discutindo ao longo dos últimos anos, correlacionando com as práticas voltadas para a sala de aula e/ou ambiente escolar.

Um pesquisador que nos ajuda a responder estes questionamentos é o professor adjunto da Faculdade de História e do Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O doutor em História Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Erinaldo Cavalcanti, possui diversos artigos publicados sobre o conceito de História Local. Entre as várias maneiras de abordar esta temática, Cavalcanti destaca a etimologia da palavra “local”, que vem do latim “*localis*”. Assim, desde a sua gênese sua grafia já sugere que ela possua significados plurais, sendo um espaço conceitual polissêmico; é um lugar polifônico (Cavalcanti, 2018).

Ao analisar este conceito o autor reflete o que existe para além da palavra História. São significados atribuídos a respeito do uso do termo Local, como uma espécie de complementação da palavra, não somente em análise linguística, mas também pela pluralidade

de narrativas no passado e no presente. O significado de local, não só complementa a História, mas a polifonia nos remete à ideia de que múltiplas vozes, memórias e narrativas coexistem e estão em constante disputa em um território.

A partir da análise do professor Erinaldo Cavalcanti, comprehendo que ouvir o “outro”, o “diferente” gera a pluralidade e o respeito a narrativas diversas. A História Local é reveladora de disputa de narrativas, sendo ainda evidente a tentativa da história oficial se consolidar a partir de perspectivas elitistas, perpetuadas por livros e materiais produzidos por grupos dominantes.

Essa versão única pode resultar no silenciamento de grupos marginalizados, como comunidades afro-indígenas, trabalhadores rurais e outros atores sociais que também compõem a memória coletiva. Para evitar esse risco, é essencial que na produção de materiais e livros da historiografia regional se dê vez e voz a narrativas invisibilizadas, promovendo uma História que abarque a diversidade de experiências e perspectivas, construindo uma compreensão mais plural e inclusiva do passado.

Há um embate entre perspectivas de produção da História Local. Pois, são diferentes formas de ver e fazer obras dessa temática, como livros, recursos didáticos ou outros materiais. Colaborativa da História de versão única, que prioriza escrita de obras que preservam as memórias de grupos abastados nas mais diversas regiões do Brasil, são as produções dos memorialistas. Essas obras têm como característica a centralização da história por membros de famílias ricas de uma região do em relação a outra região, mas também pode acontecer em um mesmo lugar, onde grupos são privilegiados em contar suas narrativas.

Estas não se preocupam em democratizar ou coletivizar narrativas e se destinam a narrar fatos considerados por eles importantes, que ocorreram em espaços periféricos, invisibilizando grupos e sujeitos e suas culturas. De outro lado, temos a estruturada nas universidades, geralmente em cursos de pós-graduação em todo o Brasil, produzindo artigos, dissertações e teses que abordam a temática personalizando laços sociais tecidos em um solo específico, entendendo a busca de pessoas por soluções de problemas encontrados no seu cotidiano, compreendendo particularidades locais.

Segundo Neila Ferraz Moreira Nunes<sup>13</sup> a História Local é, ao longo da sua trajetória, desenvolvida tanto de maneira independente quanto em academias locais. Essas produções eram realizadas por intelectuais, ou membros dos próprios grupos sociais, que buscavam relatar as particularidades de seus lugares. Essa prática já era comum na Europa, especialmente na França

---

<sup>13</sup> Licenciada em História (FAFICH-1968) e mestre em Ciências Políticas (IUPERJ-2002). Servidora aposentada do IFF e da FAFIC/UNIFLU.

do século XVI, onde as histórias provinciais frequentemente se limitavam a listar famílias, castelos, ordens religiosas, além de descrever títulos, privilégios, nomes renomados, crônicas e até mesmo fofocas sobre a cidade natal dos autores. Nos séculos seguintes, instituições mais estruturadas, com raízes provinciais, começaram a se encarregar da publicação dessas histórias.

Nesse sentido, percebe-se diferenças entre a História Local produzida na academia e a que é praticada por memorialistas. A primeira hoje é devedora dos Annales e das correntes historiográficas do século XX e a dos memorialistas observa métodos e temáticas diferentes dos trabalhos acadêmicos. Trata-se de um gênero de publicações que pretende dar conta das especificidades de uma cidade, região, etnia, mas que não tem o cuidado acadêmico na construção. Com visão direcionada aos grupos mais abastados de uma determinada região, as narrativas dos memorialistas são compostas por marcadores sociais como homens, brancos e heteros, sendo detentores do poder político e econômico.

Ainda existem produções de História Local estruturada como História Oficial e elas se perpetuam nessas obras memorialistas, que em pleno século XXI ainda são produzidas. Assim, se torna de fundamental importância a produção acadêmica, com destaque ao repositório do Profhistória da Universidade Federal do Ceará, onde trabalhos que dialogam com esta temática em perspectiva não oficial. É o caso do *O ensino de História Local no ensino médio como estratégia de educação histórica: mapas afetivos e uso das fontes históricas*, onde o mestre em ensino de História pela Universidade Federal do Ceará, Rodrigo Sousa Ferreira (2024) nos revela que História Local é

uma modalidade de estudos historiográficos sobre os sujeitos sociais circunscritos em seu espectro de ação voltados para os seus signos internos de existência, grupos sociais interagindo num recorte espacial mais restrito, que constitui-se como um lugar, no sentido literal, físico, mas também um conjunto de valores sociais compartilhados, às vezes conflitantes, mas que têm em comum o fato de estarem diretamente em interação. (Ferreira, 2024, p.18).

O autor identifica a História Local como modalidade de estudos historiográficos concentrando-se na análise de sujeitos sociais inseridos em suas próprias dinâmicas de existência, atuando em contextos limitados espacialmente, como localidades específicas. Esse "lugar" vai além de sua definição física e literal, envolvendo também um conjunto de valores, práticas e significados sociais compartilhados pelos grupos que ali coexistem. Embora esses valores possam, por vezes, entrar em conflito, o que os une é a constante interação e interdependência entre os sujeitos e as condições do espaço em questão. Essa abordagem busca compreender os processos históricos a partir de uma perspectiva íntima e conectada à vivência direta dos grupos sociais em seu espaço particular.

Ao olhar para lugares como estes em que sujeitos existem e atuam, evidencio que a história local está no cotidiano, nas narrativas pessoais de familiares e amigos, conectando pessoas com o passado, inclusive as menos abastadas. Permite-se que os sujeitos se percebam como parte de tradições contínuas e que mesmo quando sua família não é uma das mais “tradicionais” da região, eles podem e devem ser vistos como sujeitos históricos.

As interações em signos internos de existência são essenciais para o entendimento sobre a realidade histórica de um determinado espaço mais restrito, inclusive, Michel de Certeau (1980), em *A Invenção do Cotidiano*, reforça a importância de se atentar às práticas e estratégias do dia a dia, demonstrando o poder de agência em contextos aparentemente restritos. Essa visão aproxima a história do lugar e dos valores que permeiam as experiências locais. Mas, que de certa forma se conecta ao que é externo, por isso, não pode negar as influências externas ou as dinâmicas globais que também moldam os contextos locais.

A limitação ao espaço físico e aos valores compartilhados, sem considerar as contradições e articulações com contextos mais amplos, pode resultar em análises isoladas e desconectadas de processos históricos significativos. Eric Hobsbawm (1995), em *A Era dos Extremos*, alerta para os perigos do isolamento, defendendo que as interações locais devem ser entendidas como parte de estruturas sociais e econômicas globais. Isso é essencial, pois os conflitos e as interações no local frequentemente refletem dinâmicas muito mais amplas, como tensões de classe, colonização ou transformações capitalistas.

Já Stuart Hall (2006), em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, argumenta que qualquer discurso sobre identidade deve ser lido como um espaço de disputa e negociação, não como algo fixo ou consensual. Ao examinar sujeitos sociais em recortes espaciais restritos, é crucial identificar as relações de poder e os conflitos que estruturam o espaço e os valores que supostamente o definem e que estão presentes em todo lugar na sociedade ocidental.

Algumas bibliografias analisadas trazem a perspectiva de abordagem da História Local no esforço de repensar a identidade e pertencimento de um povo, valorizando o aspecto comunitário da produção de História Local, por vezes definindo os moradores dos locais estudados como sujeitos próximos ou que se aproximam dessa história, priorizando-os. Mattoso utiliza o termo “Monografia local” para denominar a produção historiográfica de caráter positivo no sentido dos sujeitos conhecerem-se a si mesmo e o mundo a qual pertencem. Por isso

A monografia local ou regional com o seu estudo da terra e o que ela dá, dos homens que nela viveram com a reconstituição dos poderes que nela se exercem e aí consomem ou distribuem os bens, com o traçar dos diversos círculos espaciais que a dividem ou envolvem, com a análise da cultura que aí

recria e transfigura a realidade – tudo isso ajuda a tomar consciência da comunidade através do conhecimento das suas gênese e da sua evolução por um lado, e do conhecimento da sua identidade específica, por outro. (...) Em qualquer das hipóteses, o estudo do passado local ou regional pode ser extremamente gratificante para quem procura conhecer-se a si próprio e ao mundo a que pertence. (Mattoso, 1988, p. 180).

Sob a perspectiva apresentada, a monografia local tem contribuições significativas para este trabalho. O estudo do território, cultura e poderes estabelecidos propicia o fortalecimento da identidade de uma determinada comunidade a partir de um olhar para o passado, alcançando o autoconhecimento e percepção de mundo. Junto a isso destaco o conceito de Identidade Social cunhado por Joana Neves (1997) no texto *História Local e construção da Identidade Social*, onde reconhece a relevância de compreender o passado sob uma ótica local, destacando que tal conhecimento, ou mesmo o exercício da pesquisa, deve fomentar uma atuação mais consciente e alinhada com a realidade contemporânea, permitindo aos indivíduos expressarem suas identidades por meio de suas ações. Tanto em monografia local, quanto na Identidade Social<sup>14</sup> busca-se o conhecimento histórico, destacando o local como objeto e referência para o conhecimento, implicando a consciência dos sujeitos, com reconhecimento de mundo no qual um determinado agente da sociedade existe e atua, sendo realizador de ações torna-se também objeto da História como ciência e sujeito histórico.

Para entender a formação dessa identidade por meio do conhecimento local, o doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense José Costa D'Assunção Barros (2007), atuante em pesquisas e escrita de artigos e livros sobre metodologia de História, apresenta o conceito “lugares de vivência”. Para o autor, os lugares de vivência são repletos de significados para todos que vivem o lugar. No entanto, é importante frisar que em referência à historicidade, o valor se dá a partir do entendimento e do conhecimento sobre este determinado lugar. Daí, se integra a noção de pertencimento, ou identidade e, por isso, a necessidade da pesquisa, da construção de conhecimento sobre esse lugar, seja a partir do uso das memórias, da fonte oral, documentos pessoais ou de arquivos públicos. O “conhecer” determinará muitas das vezes o “pertencer” aflorado no sujeito do lugar específico, pelo próprio agente a ser considerado como elemento principal nesse processo, ouvindo grupos e sujeitos diversificados.

Ao corroborar com essa discussão está a professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte Aryana Lima Costa que escreveu um tópico sobre História Local no livro *Dicionário de conceitos Históricos*. Além de outras formações, a autora acumula

---

<sup>14</sup> Segundo Dennys Cuche, a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

experiência em pesquisas sobre História do ensino de História. Para Costa (2019, p. 134) a História Local não serve como mero instrumento de repositório de conteúdo repleto de nomes e datas, mas como uma presença de história em pequenos espaços ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada, sendo que esses sujeitos, por se definirem e se reconhecerem nestas ações, têm como atribuição uma Identidade Social que lhe é peculiar.

Assim, percebo que a história local engendra a identidade de sujeitos, por meio da conexão com o passado, pelo aumento da dimensão de compreensão de mundo (incluindo o local, conectada à outras escalas), da integração entre histórias individuais e coletivas, além da colaboração, não somente entre eles, mas entre instituições sociais como escola e comunidade. Pensando nessas histórias individuais, a análise da História Local possibilita que cada sujeito possa conhecer e participar, por exemplo, de movimentos sociais, associações, agremiações que são divulgadas e conhecidas de forma abrangente por meio da pesquisa.

Mesmo que os sentidos dados ao conceito de História Local sejam diversificados, inclusive alguns antagônicos entre si, considero as correlações e visões que se contradizem para que possa alcançar uma visão mais rica e abrangente do passado, que contemple as diferentes perspectivas e evite interpretações limitadas. Assim, promovo um entendimento histórico que enalteça a diversidade de experiências e permita um diálogo mais equilibrado sobre as contradições e complexidades da História Local.

Por falar em complexidades, um aspecto que deve ser considerado sobre o recorte de um local a ser pesquisado é a respeito da percepção da aproximação do lugar de pesquisa, na dimensão da construção de uma determinada “materialidade local”<sup>15</sup>. O lugar é um local que tem sentido para um sujeito histórico e, por isso, devo considerar que muitas vezes o lugar que conheço, ou procuro conhecer, não se restringe ao lugar de nascimento, se estabelece a partir dos lugares de nossas vivências, de maneira individual ou de forma coletiva. Isso quer dizer que muitas vezes, inclusive por conta dos mais diversificados processos sazonais ou migratórios, o lugar de onde se pesquisa na História Local pode não ser o mesmo lugar de onde se nasce, mas sim nos lugares percorridos no dia a dia, nos caminhos para o trabalho, no percurso para o estudo, ou mesmo no lazer. Nesse sentido, esse local não deixa de ser um lugar de vivência. Este trabalho é um exemplo de experiência de produção coletiva que está nesta perspectiva, materiais locais foram produzidos, mesmo eu não nascendo no local.

Dessa maneira, o Local não é necessariamente um lugar específico, mas muitas das vezes um recorte que abrange sujeitos e grupos sociais estudados em seu passado e no presente,

---

<sup>15</sup> Usei este termo para contemplar qualquer tipo de material ou recurso didático produzido com recorte local, além de poder também ser um livro, ou qualquer fonte secundária historiográfica de uma determinada região específica.

na perspectiva da história vista de baixo<sup>16</sup>, que enalteça a memória de grupos e sujeitos subalternizados, colocando-as no centro. Diante disso, o trabalho aqui evidenciado é adepto aos Annales e procura estruturar a luta pela visibilidade por meio da educação. Para a História Local é uma temática necessária para dar visibilidade a sujeitos e grupos marginalizados, ao longo dos mais diversificados processos históricos, alinhados a eventos e fontes que estejam mais próximos desses sujeitos, em embate contra a História Oficial.

A história oficial é moldada por interesses políticos, sociais ou econômicos que priorizam a legitimação de determinadas narrativas em detrimento de outras. Isso pode resultar na perpetuação de uma memória seletiva que não contempla o entendimento sobre conflitos, injustiças ou os processos de transformação social ocorridos em determinada região. Além disso, ao ignorar a pluralidade das fontes e de vozes, livros memorialistas podem limitar a capacidade de membros das localidades compreenderem suas identidades de forma mais ampla e profunda. Isso reforça a importância de integrar histórias alternativas e críticas ao patrimônio memorialista, para que se tenha uma visão mais rica, inclusiva e democrática.

## **2.2 A História Local no currículo do Novo Ensino Médio e no estado do Ceará**

Sabendo-se que os contextos históricos são deveras importantes, antes de me debruçar sobre a análise dos Itinerários Formativos e as formas como aparecem nos documentos curriculares a temática da História Local, no contexto do Novo Ensino Médio, não deixarei de realizar um breve histórico, citando alguns exemplos em que esta temática apareceu no currículo nacional.

Os cenários políticos e educacionais na História do Brasil influenciam a designação de propostas acerca do ensino de história e história local, e que isto não é recente. A curricularização do ensino de História Local aparece nas reformas após o golpe político de 1930, quando no Parecer 853 do Conselho Federal de História e Educação, de 1971, estabelece-se o uso da História Local como um recurso didático. Aquele documento que agregava as atividades de geografia e história “privilegiava o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo” (Schmidt, 2007, p.188).

---

<sup>16</sup> De acordo com Peter Burke na obra “A Escrita da História” conceito de história vista de baixo refere -se a uma abordagem historiográfica que privilegia as experiências, vozes e perspectivas de grupos marginalizados ou subalternos na sociedade, em contraste com narrativas tradicionais focadas nas elites. Essa perspectiva foi e é amplamente desenvolvida no contexto da História Social, sobretudo com influência da Escola dos Annales a partir do início do século XX.

No ano de 1990, os Parâmetros Curriculares voltam a tratar da história local, sendo ela apropriada “*como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica*” (Schmidt, 2007, p. 189). E assim, em plena década marcada pela recente redemocratização e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a permanência dos estudos sobre a realidade do aluno, e a aproximação ao seu contexto, permanecem deslocados apenas em um processo iniciante e iniciador de aprendizagem histórica.

Quando mencionei a existência do âmbito político como “concepção influenciadora intencional”, considerei que “de cima para baixo” existem definições daquilo que deve ou não ser ensinado e que, a partir disso, ao estudar os currículos que regem essa dinâmica que propicia o ensino de História Local na atualidade do ensino médio, cabe inserir o debate sobre relação de poder e de tentativa de diminuição de carga horária e importância em ensinar história. Ou seja, do controle do Estado sobre o processo educacional, visando a manutenção das hierarquias e dessas relações entre políticas educacionais atuais e do próprio ensino.

No âmbito da Rede Estadual de Ensino do estado do Ceará, a partir da implementação da Lei número 16.287, de 20 de julho de 2017, fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral e esta curricularização do ensino de História Local se consolidou no Estado dentro da conjuntura política recente, a partir da implementação deste chamado “Novo Ensino Médio”, especialmente nas Escolas Estaduais de Tempo Integral no Ceará. Nesta conjuntura inseriram e aplicaram o ensino de História Local no ensino médio, algo que não é tão comum na História do ensino de História no Brasil.

Mas, por que, no ensino médio, a História Local ao mesmo tempo “está tão perto, está tão longe”<sup>17</sup> do aluno da rede estadual de ensino Médio nas escolas do Ceará? Será talvez pela ausência da disciplina, ao longo dos anos, nos currículos do ensino médio, no Estado? E em que documentos estão disponibilizadas as formas de ensinar esta temática? Nesse tópico responderei essas perguntas apresentando desafios e possibilidades no ensino da temática História Local a partir da implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.

Primeiramente, deve-se entender o currículo como expressão de poder

<sup>17</sup>A História Local nas escolas estaduais de ensino médio no Ceará frequentemente se apresenta como um paradoxo: está “tão perto” porque é o cenário imediato do aluno, composto por sua cultura, tradições e vivências cotidianas, mas, ao mesmo tempo, “tão longe” devido à histórica falta de abordagem aprofundada nos currículos escolares no segmento ensino médio. Muitas vezes, o foco excessivo na história nacional ou global acaba ofuscando a riqueza da história local, criando um distanciamento entre o aluno e seu próprio território. Além disso, a ausência de recursos pedagógicos específicos, aliados à precariedade na formação de professores da rede básica, ocasionada pela falta de investimentos públicos para assistir professores e estudantes, contribui para que essa história pareça distante, ainda que ela pulse na memória coletiva e nos espaços em que vivem. Torná-la mais acessível e integrada ao ensino pode estreitar esses laços e despertar um maior senso de pertencimento.

governamental sobre as instituições educacionais. Sem consulta aos professores da rede básica de ensino, o NEM foi uma reforma realizada de cima para baixo, durante o governo do ex-presidente Michel Temer. A discussão curricular sobre o Novo Ensino Médio, que começou a ser implementado no ano de 2017, é necessária por se tratar do contexto ao qual o ensino de história local passou a ser objeto com uma série de possibilidades. Existem muitos elementos desafiadores nesse percurso e entre eles está o fato de o currículo se estabelecer como nacional unificador, o que gera um problema da centralização dos conteúdos estudados em todo Brasil.

Para refletir sobre os desafios de um currículo nacional unificador, basta atentar às formas de acesso dos jovens estudantes do Ensino Médio, para as universidades em todo o Brasil. Além de uma prova homogênea para todo o território nacional, apresenta-se um Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>18</sup>, onde deveria se levar em consideração a dificuldade de acesso à internet em regiões mais remotas ou em comunidades com infraestrutura precária. Como o SISU é exclusivamente digital, estudantes de áreas rurais, ou de baixa renda, podem enfrentar obstáculos para se inscrever ou acompanhar o processo, o que reforça desigualdades já existentes no sistema educacional. Além disso, a centralização reduz a autonomia das universidades e institutos federais, já que o sistema padroniza a seleção de candidatos e os critérios de ingresso. Isso pode limitar a capacidade das instituições de adaptarem seus processos seletivos às demandas e especificidades regionais ou locais, enfraquecendo a diversidade acadêmica e a obsolescência de conteúdos mais específicos de regiões que não têm suas narrativas contadas nos livros didáticos de História e nem na Historiografia.

Ainda sobre essa centralização, o documento Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é o principal articulador sobre as habilidades e competências cobradas nesta prova, que ocorre anualmente e é uma das principais portas de acesso ao ensino superior. Este documento define conceitos que aparecem constantemente nas provas desde o ano de 1998, quando foi implementado, ainda apenas como uma prova extra, pós ensino médio. O que mais chama atenção é que nos anexos estão disponíveis os objetos de conhecimento a serem cobrados que acabam servindo como proposta de centralização dos conteúdos, os quais em sua maioria são cobrados levando-se em consideração a História de grandes centros. A estrutura proposta por este documento também não dá conta do conhecimento histórico que se aproxime de todos os locais do Brasil, o que se torna um problema, haja vista o aluno que pretende entrar na universidade tende a não ver importância

---

<sup>18</sup> O SISU (Sistema de Seleção Unificada) é um mecanismo informatizado do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, utilizado para a distribuição de vagas em instituições públicas de ensino superior com base no desempenho dos candidatos no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

em aprender sobre uma História que não é cobrada na prova que dá acesso à universidade pública.

Outra discussão importante e recente é acerca dos currículos do ensino médio, sobre a diminuição de carga horária para os professores de História no sistema de formação básica. O certo é que após a reforma da educação de 2018, a carga horária está destinada em 40% aos Itinerários Formativos (IF)<sup>19</sup>, que abrangem áreas de conhecimento como a de Ciências Humanas. E é nesse contexto e dentro deles nascem a possibilidade do ensino de História Local no Novo Ensino Médio.

Pesquisar sobre o ensino de História Local, no ensino médio, também se torna desafiador, pois ao longo da História do ensino de História Local no Ceará o processo de curricularização dessa proposta não foi efetivada de forma oficial. O que não quer dizer que a História Local esteve totalmente fora da sala de história no estado, ou que está garantida no ensino médio dentro do contexto do Novo Ensino Médio. No entanto, neste segmento, esta temática estava afastada do currículo das escolas públicas do estado.

Segundo a resolução número 3, de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação<sup>20</sup>, que por sua vez atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), currículo é a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunas/os e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

Nesse direcionamento, entende-se que o currículo é o planejamento de ensino que reúne conhecimentos selecionados. Em condições ideais, esse planejamento seria colocado em prática nas escolas por meio de atividades e conteúdo que deveriam ser relevantes e significativos para a formação dos estudantes. Além disso, na teoria o currículo é atravessado pelas relações sociais, conectando as experiências de vida dos alunos com os saberes transmitidos, o que deveria contribuir para o seu desenvolvimento em diversos aspectos.

Se o currículo "seleciona conhecimentos", quais saberes são considerados

<sup>19</sup> Segundo o documento Catálogo de Eletivas do Estado do Ceará, os itinerários formativos são componentes do Novo Ensino Médio que oferecem aos estudantes a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas, além de em escolas profissionalizantes, formação técnica e profissional.

<sup>20</sup> De acordo com site oficial do Governo Federal, O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) no Brasil, com funções normativas, deliberativas e de assessoramento. Sua missão é buscar alternativas democráticas para assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento e aprimoramento da educação nacional, zelando pela qualidade do ensino e pelo cumprimento da legislação educacional.

relevantes e quem decide isso? Quem o faz expõe as influências culturais, políticas e econômicas por trás dessas escolhas e, estas, são realizadas de cima para baixo, a partir de decisões políticas sem consulta prévia aos docentes. Outro ponto é a articulação entre práticas pedagógicas e vivências dos estudantes, isto frequentemente esbarra em uma desconexão prática: muitas escolas enfrentam desafios para adaptar o currículo às realidades diversas de seus alunos, principalmente em contextos marcados por desigualdades, como no caso das escolas públicas.

A perspectiva deste trabalho é promover no ensino de História Local práticas pedagógicas que se articulem com a vivência dos estudantes, aprimorando o conhecimento histórico. Pensando nisso, imaginava como grande aliado os recursos didáticos que deveriam ser disponibilizados pela SEDUC-Ceará. No entanto, ao olhar para estes recursos me deparo com outro problema que envolve o ensino de História Local.

Ao complementar análise do documento e ainda dialogando sobre currículo do ensino médio, ao propor uma nova organização curricular para este segmento, as DCNEM, em seus principais elementos, determinam a construção de um currículo assentado e conexo aos parâmetros apresentados pela BNCC, cujo objetivo maior é priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades basilares no processo de formação do indivíduo, enquanto cidadão atuante em nossa sociedade. O currículo, segundo as DCNEM, além de nortear a avaliação da Educação Básica, visa promover a preparação do educando, tanto para o prosseguimento de seus estudos, quanto para sua inserção no mercado de trabalho, em uma condição de plena cidadania.

No entanto, ao pensar estratégias para o ensino médio, são insuficientes os materiais ou recursos didáticos que dialoguem com a história que de fato seja próxima da realidade do aluno, que ande lado a lado com a trajetória de suas vidas e/ou de seus familiares. Nesse caso, na ausência de recursos didáticos, a historiografia regional que se aproximasse de fato da história desses sujeitos e de seus familiares, passa a ser possibilidade de ensinar História.

O que acontece na realidade de muitas escolas é o contrário do que o Novo Ensino Médio propõe. A ausência de estrutura adequada nas realidades das escolas de Tempo Integral no Ceará, por exemplo, acaba não levando em consideração que muitos educadores não recebem formação adequada para lidar com as mudanças estruturais e pedagógicas do Novo Ensino Médio; que escolas em áreas com menos recursos podem não conseguir oferecer todos os itinerários formativos, aumentando a disparidade entre os estudantes de diferentes regiões.

Outro desafio foi a forma como a temática História Local foi implementada no currículo do Novo Ensino Médio, especificamente no Estado do Ceará. Com a implementação

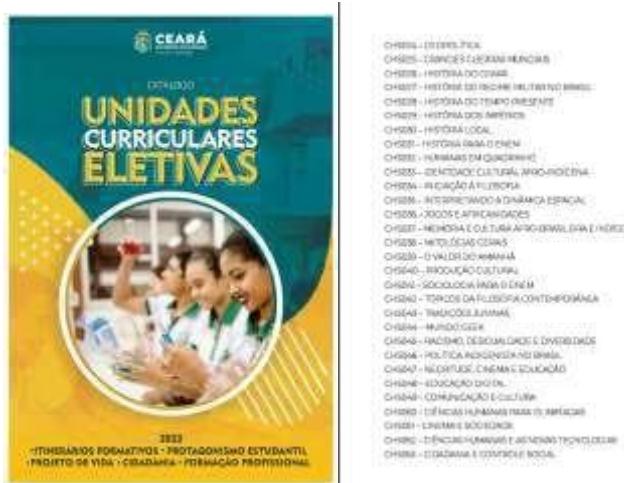
do Novo Ensino Médio a partir de 2018, são incorporadas, junto às Matrizes Curriculares da Formação Geral Básica os Itinerários Formativos, que são apresentadas aos professores pelas Unidades Curriculares Eletivas (UCE), que são criadas a nível estadual com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC define “*aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades*” (Brasil, 2018, p. 7). Uma dessas aprendizagens essenciais que estão dispostas neste documento para o ensino médio é

analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (Brasil, 2018, p. 558).

No entanto, não é possível analisar qualquer processo no âmbito local sem ao menos um instrumento que guie o professor ensinar a Eletiva da área de Ciências Humanas e sem materiais adequados, para que ao menos se tenha um direcionamento sobre os conteúdos a serem trabalhados. Para tratar sobre esses problemas que acontecem em outras temáticas de Eletivas, vou exemplificar com a análise da temática História Local.

**Figura 3 – Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas**



Fonte: SEDUC-CE - Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas, 2023.

São disponibilizadas neste Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas temáticas bem diversificadas. Algumas exploram mais de uma determinada disciplina específica da área; outras delas são apresentadas no catálogo em uma relação interdisciplinar entre algumas disciplinas de Ciências Humanas; já outras dialogam com áreas bem específicas do ensino,

como a nas eletivas CHS 085 História por meio do Cinema ou CHS 086 Fotografias e a escrita da História. Alguns desses temas são transversais, como na eletiva CHS 014 Educação Fiscal.

Entre as 97 temáticas disponibilizadas no Catálogo de Eletiva de 2023, para serem ensinadas dentro do Componente Eletivo de Ciências Humanas, está a História Local. Muito pertinente em ser ensinado pela notória perspectiva de aprendizagem sobre a história que se aproxime da realidade dos estudantes, seja de qual for o lugar onde está sendo ensinado. No entanto, a forma como foi implantada essa curricularização da História Local no ensino médio inspira muitos cuidados e não deve ser naturalizada ou muito menos romantizada.

A lei do Novo Ensino Médio foi implementada sem consulta aos professores sobre os Itinerários Formativos que contém entre as disciplinas as Eletivas e de Ciências Humanas, que são aplicadas, muita das vezes, sem recursos didáticos e propostas pedagógicas suficientemente capazes de fundamentar as ações dos professores. No entanto, em minha perspectiva, a ausência de uma estrutura engessada pode garantir a autonomia em seu planejamento e em suas ações. Foi o que ocorreu ao ensinar a temática História Local. Se fosse seguida a ementa proposta e disponível no Catálogo de Componentes Eletivos a tendência era a não aplicação de leis essenciais no ensino de História como a 11.645 de 2008 e em nenhuma das ementas de Ciências Humanas, no catálogo de 2022, estas leis têm propostas factuais de aplicação.

Mas, este trabalho também vem, sobretudo, reivindicar que outras contribuições de outras dissertações possam ser inseridas pelas Secretarias de Educação do país, para a execução dessas temáticas, especialmente no Estado do Ceará, já que de acordo com a Lei nº 17.995, de 29 de março de 2022, o plano de universalização do ensino médio em tempo integral na rede pública do Ceará foi instituído. A tendência, portanto, é a Secretaria expandir o ensino integral na rede estadual até 2026 e, para complementação das cargas horárias no ensino médio, a tendência é a aplicação destes Itinerários Formativos e outros como o Clube Estudantil e aulas de “Formação Cidadã”.

De acordo com esta lei de número 17.995 de 29, de março de 2022, fica instituído o plano de universalização do ensino estadual de tempo integral no âmbito da rede pública de ensino do Estado do Ceará. Em conformidade com o artigo 1º da lei mencionada, se torna oficial a

progressiva ampliação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EEMTIs e de Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEPs, com a consequente universalização, até o ano de 2026, do ensino em tempo integral em todas as escolas públicas estaduais, nos termos, respectivamente, das leis número 16.287, de 20 de julho de 2017, e número 14.273, de 19 de dezembro de 2008 (ALECE, 2024).

Assim, a expectativa é de crescimento da utilização dos Itinerários Formativos, não somente pela inclusão do Novo Ensino Médio, mas, por fazer parte de uma política curricular do próprio estado do Ceará, que tem a Secretaria de Educação como órgão responsável por definir e coordenar políticas e diretrizes educacionais para o sistema de ensino médio.

**Figura 4 – Ementa da Eletiva História Local**

 <b>CEARÁ</b> GOVERNO DO ESTADO <small>JUNTOS SOMOS MAIS EDUCAÇÃO</small>			<b>CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b>
<b>CÓDIGO</b>	<b>UNIDADE CURRICULAR ELETIVA</b>	<b>DURAÇÃO</b>	
<b>CHS030</b>	<b>HISTÓRIA LOCAL</b>	<b>40 H/A</b>	
<b>OBJETIVOS</b>			<b>JUSTIFICATIVA</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b> Compreender a construção de identidade do município e as relações de pertencimento.			A eletiva é importante, pois visa conhecer a história do município e seus atrativos naturais e culturais possibilitando aos alunos, por meio de metodologias de pesquisa científica, conhecer, entender, respeitar e preservar as raízes e a origem de seu povo, comunidade e/ou região. Assim, pode-se garantir a esse povo a condição de existir e proteger a sua identidade, valorizando e cultivando a sua história local.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Entender a relação entre identidade, memória e representação, utilizando-se da história oral. Conhecer a história do município, bairro, comunidade e fazer a relação com o desenvolvimento pessoal e coletivo. Identificar as rupturas e continuidades da história local. Valorizar a história local.			
<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b> Metodologia de pesquisa científica visando aprofundar os conhecimentos acerca da História local; Origem do município; Geografia local; Personalidades; Religiosidade; Crenças; Ritos; Atrativos naturais; Patrimônio Histórico; Relações entre passado e presente na História do município. Aulas de campo dentro do município e a produção de maquetes para representar os principais temas abordados.			<b>COMPETÊNCIA:</b> Conhecer a História local do município por meio de pesquisa científica.  <b>HABILIDADES:</b> Compreender o processo histórico da formação do município. Analisar as práticas culturais, personalidades, ritos, crenças, valores e os espaços do município.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b> Projetor Notebook Papel Isopor Tinta Filmes Videos Fotografias antigas.			<b>SUGESTÃO PRODUTO FINAL / CULMINÂNCIA</b> Realização de uma exposição de fotos antigas e conteúdos abordados durante a eletiva, para que a comunidade escolar possa apreciar o trabalho realizado na eletiva.  Criação de um mini documentário sobre o município pelos estudantes e exibição para a comunidade local.
<b>OBSERVAÇÕES</b> Sugere-se a exibição de			<b>REFERÊNCIAS</b> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007 FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. Ensino em Re-vista, 2010.

Fonte: Ementa de História Local retirado do Catálogo de Unidades Curriculares

Cada temática da Eletiva, independentemente de sua área específica, possui uma ementa como apresentado acima. No entanto, para cerca de 2/3 das temáticas este é o único material disponível para orientar o professor no ensino da eletiva escolhida, semestralmente.

O objetivo específico dessa ementa não é trazer recursos didáticos para o ensino de História Local ou outras temáticas dos Itinerários Formativos, o problema é que nem o documento do Novo Ensino Médio traz em suas proposições nenhum tipo de ferramenta contundente, para que o ensino dessas temáticas seja concretizado.

O que ocorre é que a Seduc, de acordo com a sua temática norteadora anual, propõe materiais específicos e centralizados para essas temáticas. Por exemplo, no ano de 2023 o tema norteador foi “A Educação para as Relações Étnico Raciais”. Assim, a SEDUC no ano de 2023 em todas as suas formações online, cursos na plataforma virtual e materiais produzidos neste ano foram direcionados para esta temática, enquanto a maioria das eletivas depende do interesse do professor em buscar outros recursos em outros lugares, algumas vezes com recursos próprios. Esta marginalização estrategicamente nos fez recorrer a esses materiais, relacionando em sala de aula com o ensino de História Local. Foi perceptível na análise dos documentos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) a necessidade de ensinar e aprender sobre a cultura de herança afro-indígena. Como estávamos já trabalhando com a análise de fontes, buscamos documentos a serem utilizados e relacionados com esta temática, com o intuito também de aproveitar os materiais disponibilizados.

Nesse sentido, ao se tratar de recursos didáticos fica evidente que as Eletivas nascem marginalizadas pelo NEM e que algumas temáticas se tornam marginalizadas por não serem tratadas com prioridade pela SEDUC, que propõe formações e materiais para algumas delas, quase que exclusivamente para as norteadoras em cada ano. Algumas são as exceções de materiais produzidos, pois o site da SEDUC Ceará disponibiliza alguns materiais de conteúdos e atividades para algumas temáticas, inclusive para a História Local, no entanto são contribuições ínfimas, que se o professor for depender somente desses recursos não terá material nem mesmo para aulas ministradas em um bimestre sequer.

**Figura 5 – Material de apoio para a eletiva de História Local**



Fonte: SEDUC – História Local. 2017-2025

Entre as 324 Eletivas disponíveis de todas as áreas, apenas 101 têm materiais didáticos disponíveis, sendo que o material disponibilizado para a Eletiva de História Local possui 5 atividades, sendo elas uma entrevista sobre a pandemia, um *card* do filme Narradores de Javé e 3 atividades, sendo uma sobre o próprio filme.

#### **Figura 6 – Entrevista disponibilizada no material da eletiva História Local**

**O que um historiador da saúde tem a dizer sobre a pandemia do novo coronavírus?**

\*As respostas insuficientes a esta pandemia são o resultado de anos de respostas insuficientes aos problemas de saúde como um todo. Como no passado, hoje, a ausência de liderança de governantes, assim como a xenofobia, a desinformação, o pânico, a desordem e o caos também agravam a calamidade sanitária”.

Bruno Leal entrevista Marcos Cueto



Fonte: SEDUC-CE. O que um historiador da saúde tem a dizer sobre a pandemia do novo coronavírus?

Ainda sobre os materiais citados acima, especificamente para o apresentado na imagem acima, que se tem acesso no portal da SEDUC Ceará, a mesma perdeu uma grande oportunidade de oferecer ao professor material didático que possa orientá-lo, ou mesmo os alunos, para que a história oral fosse instrumentalizada a partir de entrevistas. Ao invés disso, basicamente fornece uma entrevista intitulada “*O que um historiador da saúde tem a dizer sobre a pandemia do novo coronavírus*”, onde subentende-se que o tema está contextualizado com o período em que a postagem foi feita. No entanto, mesmo ao analisar a entrevista é difícil perceber o que tem a ver esse material com a História Local, já que o objetivo dessa temática é, de acordo com a ementa, compreender a criação de identidade do município e as relações de pertencimento. Em meu entendimento, percebe-se que os documentos disponibilizados pela SEDUC não dialogam entre si, pois não tem conexão um com o outro.

Esta situação apresenta desafios importantes no contexto das Eletivas no Novo Ensino Médio. A discrepância entre o número total de Eletivas disponíveis (324) e o número de materiais didáticos elaborados (apenas 101) evidencia a insuficiência na preparação e

estruturação dessas temáticas, dificultando a implementação eficaz. Essa limitação compromete diretamente a qualidade do ensino e a experiência dos estudantes.

No caso específico da Eletiva de História Local, a oferta de apenas três atividades e, entre elas, uma centrada na pandemia, levanta questões sobre a profundidade e diversidade dos conteúdos abordados. Os materiais da temática de História Local deveriam explorar uma rica gama de tópicos aplicadores de leis educacionais como a 10.639 de 2003 e a lei 11.645 de 2008, a cultura e o território dos discentes, promovendo maior conexão entre eles e suas comunidades. No entanto, o material didático apresentado não contempla essa amplitude, deixando lacunas no aprendizado. Esta sugestão poderia ser indicada nos métodos de ensino na ementa do Catálogo de Eletivas.

Esse cenário aponta para uma problemática maior, que é a insuficiência de planejamento e investimento na produção de materiais didáticos para atender às demandas do Novo Ensino Médio. Além disso, a carência de recursos pedagógicos adequados reforça desigualdades entre os alunos de diferentes escolas, limitando o potencial da reforma educacional do Novo Ensino Médio. Essa desigualdade, que não é prevista na DCRC (2018), pois, segundo o documento em sua versão preliminar,

as principais orientações curriculares norteadoras do DCRC são postas em prática através da mediação entre o sujeito que ensina, a/o professora/professor, e o que apreende e constrói conhecimento, a/o aluna/o. Sempre dentro de um contexto movido pela diversidade de tempo, espaços, individualidades e singularidades, com respeito à igualdade e valorizando os saberes de cada uma/um. Além disso, os princípios éticos, estéticos, culturais e políticos se movem rumo a uma educação democrática e inclusiva, tendo a/o aluna/o no centro do planejamento escolar, como sujeito de direito e protagonista da sua própria aprendizagem (DCRC, 2018).

No discurso da DCRC (2018) o aluno está no centro do processo, sendo respeitada as suas singularidades. No entanto, na prática, em boa parte da carga horária que o estudante deve passar na escola em Tempo Integral, nem recursos suficientes são disponibilizados para o ensino e aprendizagem. Pensando em superar essas limitações, é necessário que haja maior compromisso por parte da Secretaria de Educação do estado do Ceará em desenvolver conteúdos abrangentes e de qualidade, além de garantir suporte aos professores para que possam atuar de forma criativa e efetiva. Somente assim será possível alcançar os objetivos esperados e oferecer aos estudantes um ensino relevante e significativo.

O Projeto de Ensino, a ser apresentado neste trabalho, pode ser uma contribuição. Nesse sentido, assim como outros produtos de dissertações do Profhistória/UFC. São notáveis dois trabalhos específicos de mestres no ensino de História pela Universidade Federal do Ceará, que ao longo desses 5 anos escreveram sobre práticas evidenciadas em História Local no

segmento específico Ensino Médio. São referência nesse segmento os trabalhos de Sandoval Cardoso Cruz (2023) e Rodrigo Ferreira (2024). A História Local no currículo até estava presente no Novo Ensino Médio, de certa forma, obrigatória apenas no Ensino Fundamental. Mas, isso não quer dizer que hoje esteja garantido o ensino dessa temática, muito menos que os recursos sejam suficientes. No caso específico deste trabalho, foi necessário escolher qual item seria trabalhado enquanto aspectos históricos e culturais da região, em uma disciplina escolar específica, na Eletiva de Ciências Humanas, com a temática História Local. Desse modo, o papel do professor articulador de novas propostas é essencial, utilizando a criatividade e pesquisa para cobrir lacunas curriculares.

Ainda sobre as Eletivas no estado do Ceará, no currículo estadual o documento utilizado na educação é o chamado Documento Curricular Referencial do Ceará<sup>21</sup>. O discurso deste documento, na perspectiva do ensino de História Local, fortalece o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles sejam os atores principais de suas próprias histórias de vida. Ao tratar sobre os itinerários formativos, o documento aborda que as temáticas eletivas que na teoria deveriam ser escolhidos pelos alunos em cada escola, mobilizando habilidades e competências a cargo do ensino médio, como destaca o trecho da DCRC (2018):

A parte III do DCRC do Ensino Médio corresponde aos Itinerários Formativos (IF) que compõem a parte diversificada do currículo, ou seja, é nesse momento que a/o estudante poderá fazer escolhas que se adequem aos seus anseios. Assim, devem ser mobilizadas habilidades que contemplam as Competências Gerais que norteiam todo o Ensino Médio, tanto na FGB quanto nos IF, constituindo dessa forma uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Outro documento que usa como discurso a ideia da implantação dos Itinerários Formativos para dar autonomia de escolha a cada aluno individualmente é o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas (UCE). No entanto, pelos desafios mencionados, o que ocorre na maioria das vezes no início do semestre é a escolha dada pela própria gestão escolar, definida pelo perfil do professor ou pela carga horária disponível. Desse modo, no Catálogo UCE (2023, p. 3):

Nessa perspectiva, o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas de 2023, oferece ao jovem estudante das escolas estaduais de ensino médio do Ceará, um leque maior de opções para formar seu Itinerário Formativo a partir da escolha de 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE) conforme seus

---

<sup>21</sup> Documento referência para a adequação e propostas pedagógicas no âmbito estadual no Ceará, seguindo outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para o Novo Ensino Médio (NEM, 2017), além de suas modalidades de ensino. Segundo a própria DCRC, este documento é fundamentado em outras leis da educação brasileira e na própria Constituição Federal, conhecida como Constituição cidadã, assinada em 05 de outubro de 1988, no período chamado de redemocratização no Brasil.

interesses e, assim, aprofundar e ampliar as aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento.

No entanto, percebo que a teoria não se aplica na prática. Mesmo que o DCRC e o Catálogo de Eletivas sejam documentos curriculares oficiais que apresentam a História Local no ensino médio, estimulando o exercício do protagonismo estudantil em sala de aula, eles não estão de acordo com a realidade das escolas públicas do estado. Nesse contexto, a parte diversificada do currículo fomentaria o protagonismo estudantil. No entanto, as escolas do estado não têm salas de aulas suficientes para suprir a demanda de escolhas que atendessem as particularidades de cada estudante. Além disso, a formação profissional dos professores, no que se refere aos temas catalogados, não atendem a temáticas tão diversificadas.

Outro fator importante de salientar é o desinteresse do aluno por temáticas importantes como a História Local. Nas primeiras aulas, estudando a disciplina História Local, no início do ano de 2022, cerca de 90% (89 alunos entre os 98, na somatória das turmas) dos alunos entrevistados, entre as 4 turmas do ensino médio, acreditavam no início deste ano que a região “não tinha nada de importante a ser estudado”.

Pela falta de estrutura escolar e de formação de professores, a própria gestão escolar não disponibiliza ao aluno as opções de temáticas. Elas são escolhidas pela gestão, de cima para baixo e, muitas vezes sem a consulta ao professor como foi o meu caso, em relação à História Local de Aracoiaba. A gestão não tinha muito o que fazer, pois no que se refere à questão da estrutura da escola em atender de forma individual cada escolha, não existiam salas e nem horários suficientes para suprir a demanda. Além disso, no contexto citado, muitas das temáticas optativas não tinham professores especialistas, ou que dentro de sua formação acadêmica tenha estudado uma determinada temática ali proposta.

### **2.3 O lugar para História Local: A Perspectiva contra hegemônica em Eletiva de Ciências Humanas na EEMTI João Alves Moreira**

Antes de analisar a maneira pela qual a perspectiva contra hegemônica foi trabalhada na temática História Local, no Itinerário Formativo Eletiva de Ciências Humanas, farei uma breve apresentação da Escola de Ensino em Tempo Integral João Alves Moreira (EEMTI JAM). Este é o lugar onde foi desenvolvido este trabalho no ano de 2023.

De ordem, pelo decreto estadual de 15 de agosto de 1961, foi fundada a Escola Isolada Almir Pinto, que já se chamou Escola João Alves Moreira e hoje é denominada EEMTI João Alves Moreira. Ela está situada a cerca de 80 quilômetros da capital, mais precisamente

na zona rural do município de Araciaba. A escola é dividida em dois espaços físicos, um em cada distrito, sendo Vazantes sede e Ideal, anexo.

De acordo com o documento de ordem 3.289 do cartório Brasileiro Pontes, o terreno em que o prédio escolar foi construído, situado na entrada de Vazantes, medindo 100 metros de frente, por 100 metros de fundo, foi doado pelo casal Clotilde Alves Moreira e João Alves Moreira, em 10 de agosto de 1960. A escola seguiu sua história com alterações em sua denominação. Foi chamada de Escola de 1º Grau de Vazantes (segundo o documento do Conselho Estadual de Educação de 1984); Escola de Ensino Fundamental e Médio João Alves Moreira; com o decreto número 34.373 de 11 de novembro, de 2021 foi redenomina de Escola de Ensino Médio João Alves Moreira para Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira. O Governador Camilo Santana, considerando o projeto de aplicação das escolas em Tempo Integral no Estado, implementou as três primeiras da região do Maciço de Baturité, uma delas a João Alves Moreira, até então, chamada por seus funcionários e estudantes de EJAM.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado no ano de 2022, a escola conta com pouco mais de 300 alunos matriculados, atendendo, além de Vazantes e Ideal, o distrito de Lagoa de São João e as localidades anexas a estes três distritos, os quais fazem parte do município de Araciaba, Ceará. A Unidade que funciona no Distrito de Ideal, está edificada ao lado da Paróquia Nossa Senhora das Graças, logo na entrada do distrito, na avenida Jaime de Souza Nobre S/N, cerca de 4 quilômetros de distância da Unidade Sede, em Vazantes, e ambas distantes em média de 80 km da capital Fortaleza.

Ao partir do decreto 34.373, de 11 de novembro de 2021, que redenomina a Escola de Ensino Médio João Alves Moreira (EJAM) para Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira (EEMTI JAM), a escola passa a ter dois perfis diferentes: um com turmas de primeiros anos, em Tempo Integral, com disciplinas diversificadas e os segundos e terceiros anos ainda regulares, voltando de aulas remotas, seguindo os passos para a transição.

Portanto, em 2021, quando completou 60 anos de existência, a escola dispunha de aulas presenciais no início do ano, remotas no mês de agosto, síncronas e assíncronas no mês de setembro. O retorno gradual dos estudantes às aulas presenciais ocorreu no final de 2021. Além disso, a transição no mês de agosto, em plena pandemia, das turmas dos primeiros anos do ensino médio para o ensino em Tempo Integral, seguiu-se como antes: os segundos e terceiros anos, tanto da unidade chamada de Sede, em Vazantes, quanto no distrito de Ideal.

A escola atende alunos dos distritos de Vazantes, Ideal e Lagoa de São João e de 25 localidades dependentes destes distritos, não possuindo, em 2022, e 2023 alunos matriculados da área urbana e nem residentes em outros distritos.

Brasil, meu négo  
Deixa eu te contar,  
A História que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra. (Samba -enredo Mangueira -2019).

Na letra da música *História para ninar gente grande* (2019), que foi tema de um dos desfiles da escola de samba Mangueira mais politizados, críticos e polêmicos que a história do carnaval já viu, a referida escola exaltou personagens com pouco ou nenhuma visibilidade na historiografia do país e confrontou alguns sujeitos que são considerados heróis na História Oficial. Entendo que estudar a História Local a partir de um recorte espacial é importante. No entanto, o que se torna de maior relevância é fazer, mesmo que dentro de um contexto específico de espaço, o que a letra e a própria escola de samba fez: o uso de recursos que possam dar visibilidade a sujeitos que foram apagados historicamente ou que são excluídos em vários aspectos na sociedade brasileira, como um todo.

A maneira como o autor apresenta a letra e a música é revelador, na tentativa de aproximar aos ouvintes as personagens antes invisíveis. No entanto, existem problemas que distanciam alguns sujeitos da História do Brasil. Este problema está presente nos livros didáticos utilizados nas salas de aula, na historiografia e nos currículos do ensino médio. Muitos grupos e sujeitos são historicamente invisibilizados de forma intencional. Esta situação está diretamente relacionada à lógica da relação de poder, onde grupos políticos tentam estabelecer sua influência sobre outros pertencentes a espaços definidos como inferiores ou subalternos.

Esta lógica está nas sociedades capitalistas que precisam sobrepor a história das elites, a partir do ensino da História Oficial e da comercialização de livros didáticos, que tenta manter nos currículos do ensino médio a centralidade de conteúdos em ensino de história voltados para a prova nacional que é o ENEM, e que a historiografia, mesmo que local ou regional, muita das vezes, ainda mantém essa lógica excludente. É preciso aproximar o aluno de uma história mais plural e não a oficial, inclusive, o mais importante nesse sentido, é o aluno saber o porquê dessa aproximação e dessa “seleção”, para assim construir ou fortalecer a consciência histórica.

O “avesso do mesmo lugar” pode ser a própria História Local ou a história contada a partir desta abordagem, que produz uma história que não se dá na perspectiva de cima pra baixo e, sim, ao avesso. Em uma história hierarquizada na sociedade que agora resiste ao ser contada por sujeitos subalternizados. Na visão freireana de educação, essa proposta se vincula à autonomia do estudante de identificar nos documentos os conteúdos que podem ser trabalhados. Nesse viés, o ensino se torna mais horizontal e não lugar de reprodução de conhecimento, mas, de pesquisa, além de elemento de transformação social.

Talvez, assim como na letra da música mencionada acima trata a História do Brasil, a história oficial do município não se aproxime da História desses alunos e eles, quando ouvidos depois de um processo de conscientização, queiram essa aproximação, tratando Aracoiaba como “nêgo”. A obra memorialista *Aracoiaba em retalhos*, grande exemplo de livro sobre a história do município, se fosse utilizada como única referência na sala de aula da disciplina História Local, talvez não desse conta daquilo que de fato faz sentido para o aluno, que está na história do cotidiano desses sujeitos históricos.

Por falar em sujeitos históricos, como de fato conscientizar o aluno que ele de fato é um sujeito histórico? Mostrando que ele faz parte de um processo estudado em História? Mas se for o caso, a história dele nesse processo está sendo ensinada? Bastaria dizer ao aluno que ele faz parte de um evento histórico que vai ser debatido, futuramente, nos livros de História? São pontos como estes que percorrem a indagação sobre de que forma demonstrar para o aluno que de fato ele é sujeito histórico e, ao reconhecer, entender e produzir sobre a sua história, perceber que além de sujeito, ele é protagonista de sua própria história.

Este trabalho tenta contribuir com a construção da conscientização do aluno, passando pela percepção que de fato ele está fazendo parte de um evento histórico que será estudado no futuro, como a pandemia do Covid-19, que suas vivências passam por conceitos trabalhados em sala de aula, como Patrimônio, Memória, Migração, entre outros.

No entanto o trabalho aqui desenvolvido demonstrará de que forma essa

conscientização e percepção de mundo faz com que eles se percebam como agentes históricos importantes nesse processo, quando a sua História é contada em sala de aula, na pesquisa realizada por eles e quando esses conceitos se entrelaçam com fatos que aconteceram e que foram cruciais na história de suas vidas, interferindo, inclusive, em seu cotidiano. Trabalharei em especial duas experiências: o projeto de pesquisa elaborado, a partir de fontes de jornais, sobre a migração da família Pereira, para a localidade da Agrovila, na região do distrito de Lagoa de São João e o processo de criação de mini documentário sobre movimentos sociais na localidade de Lagoa Grande, liderados por membros das famílias das estudantes da equipe ACD GIRLS. Material produzido durante a semifinal da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE), no ano de 2023, e premiado na final deste mesmo ano com medalha de Prata nessa Olimpíada Científica.

Em uma escala municipal, a História Local no ensino de História, faz o papel do narrador na letra da música, a que diz que agora vai contar uma história que não é contada pela própria História. Mas, que encontra na pesquisa científica um caminho para a construção de uma historiografia e de materiais didáticos que sejam instrumentos de luta e, por isso, resistência, contando uma história que para as elites seja considerada apenas como o avesso.

Quando se pensa em ensino de História Local, a primeira ideia que surge é a possibilidade de aproximar o ensino de História à realidade do aluno, independente de qual seja o lugar a ser estudado e/ou pesquisado. No entanto, essa aproximação se torna cada vez mais desafiadora quando o professor tenta inicialmente articular no seu planejamento a elaboração de métodos de ensino e de materiais didáticos, para uso em sala de aula. Esta busca por propostas é um dos papéis mais desafiadores para o professor pesquisador.

Segundo o professor mestre em ensino de História pela Universidade Federal do Ceará Sandoval Matoso Cruz (2022), a História Local, assim como a História Pública, são possibilidades para a prática docente e ensino de História, “*por meio de estudos, pesquisas e experiências práticas, propondo uma nova maneira de enxergar o espaço cotidiano*”. Nesse sentido, o ensino de História Local é o caminho de grande potencialidade na busca por uma relação mais próxima dos alunos aos lugares que eles já conhecem. Todavia, o que muda é o olhar desse aluno, com outras perspectivas, a partir de então.

Algumas obras são referências quando se trata da escrita sobre o ensino de História Local no Ceará, como algumas encontradas no repositório do Profhistória da UFC e no tocante à inserção do ensino de História mais próxima da realidade do aluno, ainda existem desafios que, muitas das vezes, não são superados. Nesta perspectiva, o uso das fontes históricas de familiares dos alunos, ou a pesquisa fundamentada em fontes encontradas nos arquivos

públicos, buscam a aproximação à realidade ou do lugar que o aluno habita, propondo reflexão sobre o contexto social vivenciado no cotidiano e em suas reminiscências no passado. Assim, reformulando no aluno a consciência histórica, tão fundamental nesse processo:

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objetos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano. (Barca, 2007, p. 116).

Outra contribuição que este trabalho oferece é no ensino de História Local. Pois, de fato, existe o máximo de aproximação entre o conhecimento histórico e a realidade do entorno de cada um estudante, em particular ou coletivamente, e que este processo de ensino aprendizagem parta do interesse desses sujeitos, o que proporciona aprendizagem que faça sentido à vida dos mesmos. Para isso, foi fundamental a busca de fontes pessoais em aulas de campo e/ou em arquivos públicos, a compilação, análise e exposição desses documentos, relacionando passado e presente. Estas ações e discussões serão detalhadas no próximo capítulo desta obra. Porém, é necessário deixar claro que os estudantes são agentes ativos nesse processo.

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (Bittencourt, 2009, p. 168).

Quando se trata do debate sobre o ensino de História Local, faz-se necessário entender que o trabalho descrito aqui só foi possível por uma escolha. Esta foi realizada no ano de 2022 pela gestão escolar, com o intuito de ensinar dentro do Itinerário Formativo Eletiva de Ciências Humanas a temática História Local, para as quatro turmas de segundos anos (A e B da sede em Vazantes e C e D no anexo, distrito de Ideal). Assim, o professor passa a ser orientador dentro do processo pedagógico de produção de materiais e esta será uma abordagem a ser realizada em outro capítulo deste trabalho. No momento o que é importante frisar é o que entendo como História Local, na perspectiva da SEDUC-CE. A escolha permaneceu para 2023, acredito eu, pela proposta ter sido positiva, tanto para os alunos, quanto em relação ao impacto com a comunidade.

O uso da temática História Local tem o papel de dar protagonismo à história de localidades habitadas pelos alunos desta escola nos anos 2022/2023, mesmo com o desafio de não possuir material didático, que torna o percurso mais desafiador mas, o qual traz em si a possibilidade de fomentação da pesquisa científica, em sala de aula.

Mesmo com a curricularização (compreendida como limitada) do ensino de História

Local no ensino médio, é necessário avançar e os órgãos responsáveis construírem recursos didáticos que sirvam como base para esses ensinamentos propostos. Como citado acima é um problema que este trabalho tenta alcançar e, sobremaneira, propor uma intervenção a partir da teorização de práticas e formulação de Projeto de Ensino, o qual poderá ser acessado por outros docentes.

A História Local é uma das temáticas que surgiram com os Itinerários Formativos e que estão, até hoje, (2024) disponíveis para serem escolhidas entre as que podem ser trabalhadas nas escolas de Tempo Integral do Estado do Ceará. Mas, que não se restringe apenas às escolas de Tempo Integral, já que escolas regulares do Estado também se adaptaram dentro do contexto da implementação do Novo Ensino Médio no ano de 2017, e têm em seu currículo, entre os Itinerários Formativos, as Eletivas de Ciências Humanas, o que cabe a cada uma dessas escolas é escolher, ou não, a temática História Local.

Dentro do Itinerário Formativo Eletiva de Ciências Humanas a temática História Local foi escolhida pela gestão escolar, no ano de 2022. E, de acordo com a ementa disponível no catálogo de Eletivas de Ciências Humanas a serem escolhidas neste ano, esta temática deve ser ensinada com o objetivo geral de fazer com que o estudante compreenda a construção de identidade do “município” e as relações de pertencimento. Nessa perspectiva a percepção sobre o que é o ensino de História Local, na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira, prioriza não somente a História do município, mas a História das comunidades em que os alunos residem, mais até do que a própria história dos distritos onde estão construídos os espaços físicos da escola, que são Vazantes e Ideal.

É importante salientar que foram feitos levantamentos sobre as 25 comunidades que fazem parte dos distritos de Vazantes e Ideal, que são atendidas pela Paróquia Nossa Senhora das Graças (com sede em Ideal) e que estas comunidades podem até fazer parte e depender politicamente da sede. No entanto, o sentido que o ensino de História Local nesta escola quer revelar é que existe uma história que é de fundamental importância para a região e que, por muito tempo, não foi contada na historiografia oficial da camada urbana denominada “Sede”. Este trabalho de pesquisa foi realizado pelos alunos que estiveram à frente do processo epistemológico, e esta construção revela o caráter de resistência na luta contra uma história seletiva, contada a partir de escolhas políticas de caráter hegemônico, de elites brancas masculinas da área urbana do referido município.

Em caráter inicial sobre o sentido que o ensino de História Local tem para a história de vida desses alunos e a partir da análise do objetivo geral da disciplina é necessário questionar: será que toda a História Local de uma determinada região pode ser compreendida dentro de

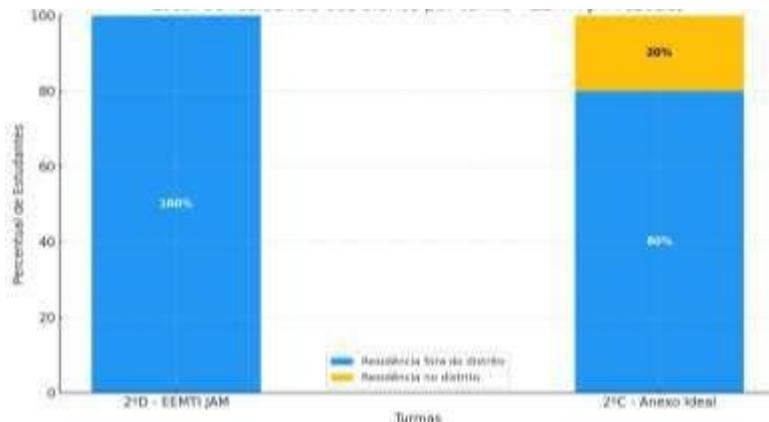
uma perspectiva geral da história do município? Nesse sentido verifico que a pesquisa realizada pelo professor orientador, antes do início das práticas de pesquisas realizadas pelos alunos, identificou que é predominante na historiografia da região uma história contada a partir de uma perspectiva elitista, voltada para os chamados “grandes eventos”, de políticos ou de membros pertencentes a grupos hegemônicos da região.

É provável que nem em todos os 184 municípios do estado do Ceará se evidencia esse problema. Contudo, é importante salientar, a partir dessa questão levantada, que a História Local é uma ferramenta pedagógica fundamental para a utilização, dentro e fora da sala de aula, de elementos historiográficos que fomentem no aluno essa criticidade e que ampliem a análise sobre o caráter seletivo da historiografia, mesmo que o município tenha uma historiografia consolidada. Onde é o lugar da História das comunidades que os alunos residem? Onde ela pode ser contada? E, sobretudo, onde ela pode ser construída?

Por meio da análise de uma das poucas obras memorialistas que é escrita sobre a história do município, o livro *Aracoiaba, história em retalhos*, de Salomão Alves de Moura Brasil, é notório que a quase totalidade dos assuntos são reportados à sede do município, e quando é discutido ou explicado sobre um evento histórico presentes nos distritos é feito de forma rápida, pois não alcança os lugares que estes alunos de fato residem.

Nos dois volumes do livro, em poucas passagens, os sujeitos dos distritos têm a oportunidade de contar a sua história, em especial o caso de Ideal, marcado por poucos aliados políticos do autor, diferentemente ao distrito de Vazantes. Mais evidente ainda é o apagamento sobre a história das localidades ligadas aos distritos mencionados, que são os lugares que a maioria dos alunos residem. Para se ter noção, em uma sala de aula no ano de 2022, turma 2ºD, entre 25 alunos que frequentavam a sala de aula, 100% não moravam no distrito de Ideal e, sim, nas localidades. Realidade que não estava longe da turma 2ºC, também do anexo em Ideal, que no mesmo ano e mesma escola, tinha 80% de estudantes residentes nas comunidades dependentes dos distritos. Dados retirados de pesquisa em sala de aula com os alunos, utilizando como ferramenta a lista de frequência do professor *online*, aplicativo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

#### **Quadro 1 - Locais em que residem os alunos em 2022**



Fonte: Levantamento de dados sobre locais de moradia dos estudantes na EJAM, 2022.

Mais do que ensinar sobre um local, o Itinerário Formativo ECH é o lugar onde os jovens estudantes de ensino médio dos segundos (2022/2023) e terceiros anos (2023) aprenderam e ensinaram, pesquisando e participando de ações importantes, tanto dentro quanto fora da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira.

Como indica José D'Assunção Barros (2007), “*o local pode ser um mero ponto no mapa definido pelo encontro de um paralelo e um meridiano, mas um lugar precisa ser nomeado, pressentido por alguém como dotado de uma singularidade*”. Nesse caso, “lugar” é o local que adquire visibilidade para alguém, porque se reveste de certos significados e utilizando como ferramenta a pesquisa científica, a Eletiva de Ciências Humanas é o lugar que o aluno dá sentido a esse processo.

O protagonismo estudantil dentro das eletivas é um dos alicerces fundamentais que possibilita o ensino de História Local que indique um caminho para o ensino de História, que proporcione uma relação da aprendizagem em sala de aula às vivências dos estudantes e, especialmente no segmento ensino médio, é uma das temáticas onde a pesquisa científica pode ser desenvolvida juntamente ao estímulo à autonomia dos discentes.

Além de possibilitar um ensino de História que faça sentido dentro das vivências dos jovens discentes, cada assunto estudado, de certa forma, tem relação com algum evento histórico ensinado em outras regiões do Brasil. Nesse sentido a História Local ensinada em Eletiva de Ciências Humanas não trata a história das comunidades ligadas aos distritos de Ideal e Vazantes como uma história compartmentada, excluída ou até mesmo particularizada em relação à história de outras regiões do país. E, este trabalho, por meio da pesquisa-ação, tem por finalidade demonstrar os métodos deste ensino.

Antes de qualquer debate que se aplique ao processo de ensino aprendizagem mencionado por meio das Eletivas de Ciências Humanas, no âmbito da rede integral de ensino,

cabe ressaltar que, na formação básica da Escola João Alves Moreira, o ensino da história dos distritos de Vazantes e Ideal já tinha o seu papel na formação dos estudantes.

Em pesquisa realizada juntamente aos profissionais do espaço físico da escola, denominado sala de multimeios/biblioteca, foi verificado nos diários de bordo, que são evidências de trabalhos realizados na escola. Muitos deles haviam sido apresentados no Ceará Científico. Temáticas relacionadas ao conhecimento dos distritos em que a escola está fundada já haviam ganhado destaque principalmente na área de linguagens.

Os diários de bordo no Ceará Científico são instrumentos essenciais para a documentação e reflexão dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Esses diários funcionam como registros contínuos das etapas do trabalho, permitindo que os participantes descrevam os avanços, desafios, descobertas e decisões tomadas ao longo do desenvolvimento de seus projetos científicos. Eles também são uma forma de demonstrar o processo de aprendizado, servindo como prova do envolvimento ativo dos estudantes em suas pesquisas. Cada uso do diário detalha as atividades realizadas, as metodologias aplicadas e os resultados obtidos, contribuindo para a organização e análise sistemática do trabalho. Além disso, os diários de bordo incentivam o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita, promovendo a prática de registrar pensamentos e ideias de maneira clara e estruturada. No contexto do Ceará Científico, esses diários são fundamentais para fortalecer o protagonismo estudantil e evidenciar os esforços dedicados à construção do conhecimento.

A disciplina Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, mais conhecida como NTPPS, promove, desde 2017, a investigação social com produção estudantil de projetos de pesquisa, elaborados coletivamente nas turmas de segundo ano do ensino médio, com a temática relacionada sempre à realidade da comunidade, seja em aspectos como a saúde, o problema da gravidez na adolescência, quanto na elaboração de pesquisa sobre a história dos distritos. Diante a estruturação do Tempo Integral na Escola, se tratando do aspecto pesquisa sobre as comunidades (principalmente de Vazantes e Ideal), é perceptível o crescimento do interesse estudantil sobre a análise da realidade local.

Entendo que a partir da ressignificação dada por mim na temática, o papel da Eletiva de Ciências Humanas, com ensino de História Local, passa a ser de garantir e ampliar o espaço em pesquisa científica, elaborada a partir da vivência dos alunos, aplicando o conhecimento não somente de Vazantes e Ideal, mas das comunidades que a escola atende e que muitos alunos residem.

Destarte, é de suma importância perceber que o aprofundamento da proposta e a própria compilação e posteriores análises de fontes nas comunidades mais distantes da escola

foi facilitado pela implementação do tempo integral na escola (2021), já que aulas de campo, dentro da eletiva, foram fundamentais para a busca de documentos históricos em horário de aula. O ensino de métodos de pesquisa científicas baseados nos editais da SEDUC-CE são possíveis de serem realizados nos horários em que os alunos estão em sala, contribuindo para a formação da fundamentação de pesquisa científica, baseada em fontes de arquivos pessoais que passam a produzir conhecimento histórico nas mãos e mentes deles e delas.

Saberes históricos que não são mobilizados na sala de aula do ensino médio e que são invisibilizados na História do Brasil, ganham notoriedade com a aplicabilidade da temática local, assim como a trajetória de vida de sujeitos chamados comuns (citados dessa forma a partir de interesses políticos locais), ganham vida, por meio da pesquisa científica elaborada no Itinerário Formativo Eletiva de Ciências Humanas.

O que está “para além da História Local” é o papel dessa temática, que denomina uma Eletiva de Ciências Humanas no ensino médio e a metodologia aplicada no desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, ensinar e aprender História Local é resistência, pois dá voz e voz aos estudantes do ensino médio e essa voz tem um marco e importância a cada passo dado na pesquisa científica, utilizando materiais compilados a partir da vivência dos alunos ou que lhe causam interesse.

Ao elaborar exposições, aplicar seus conhecimentos sobre análise de fontes históricas, em olimpíadas científicas, ou apresentar seus trabalhos em feiras de ciências de amplo conhecimento no Ceará, os estudantes aplicam aquilo que aprenderam em uma escala local naquilo que é o ensino de história considera muita das vezes global. Eles problematizam questões e formam-se como cidadãos com percepção de contradições sociais que atingem seu cotidiano. O local se torna o lugar e esse lugar é de aprendizagem construída pelo aluno, já que faz sentido para estes sujeitos que, às vezes, não são ouvidos nesse processo.

[...] à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado [...]. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes [...]. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]. (Bittencourt, 2004, p. 168-9).

Além de fazer sentido para a vivência do aluno, a partir das experiências de seu cotidiano, o ensino de História Local proporciona uma produção de conhecimento estabelecida na autonomia do estudante, que ao analisar as fontes pessoais compiladas, problematiza a seleção de conteúdos que são ensinados e na percepção da exclusão o diálogo sobre o motivo

pelo qual existe essa segregação. O ensino-aprendizagem que possibilita o ensino de história não tradicional e que contempla a construção de materiais didáticos construídos a partir da pesquisa, que pensa/realiza uma produção contra hegemônica a cada passo dado.

A educação de cunho problematizador, forjada em Freire, encaminha o aluno para o desvelamento das contradições sociais e possibilita a percepção de uma lógica excludente no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, são estimulados à conscientização, diante a sua realidade, mas ampliando a análise para o campo global, dentro da própria disciplina.

O conhecimento histórico enseja a consciência crítica que impulsiona o empoderamento do estudante, de modo que os sujeitos tenham condições de rejeitar a participação tutelada na história, assumindo-se como protagonistas pesquisadores em um processo coletivo, cujo desfecho possibilita a libertação em vários aspectos.

Tenho no legado freiriano o reforço de uma concepção educacional que estimula o diálogo e problematiza questões vivenciadas no contexto social do aluno, que vai ao encontro de uma proposta crítica, capaz de valorizar os saberes de forma horizontal, a fim de que estes se relacionam à realidade do educando, de modo a integrar suas vivências, possibilitando uma aprendizagem vinculada à educação histórica. Esse processo de ensino tem como intuito, ao incidir na vida prática do educando, possibilitar a orientação/ação no tempo presente, cujo objetivo é o de construir “*compreensões e explicações sobre o mundo, favorecendo o agir e o pensar em relação ao mundo em que se vive*” (Souza, 2018, p. 145).

Não se trata de apenas ensinar a História Local transmitida e construída ao longo do tempo, é importante se fazer o novo. É necessário produzir recursos didáticos que potencializam, de fato, a história das comunidades e das famílias destes alunos, seja na pesquisa sobre a migração de grupos que chegaram à essa região, seja na busca da cidadania aplicando o estudo sobre movimentos sociais locais, ou, até mesmo, quando se trata da luta pela memória de grupos que se tornaram invisibilizados ao longo da construção de uma história oficial, na própria região, que conta sobre a importância de famílias privilegiadas, membros políticos elitizados na região da área urbana.

O problema da pesquisa de não se ter um livro didático próprio para o ensino de História Local se transforma em possibilidade quando o próprio professor, historiador e orientador, nos processos pedagógicos, age como facilitador na construção de recursos didáticos que favoreçam a criação de uma estrutura de ensino e de material que priorize a história que faça sentido ao que o aluno vivencia no seu cotidiano, dando voz e voz aos discentes, além de colocar no lugar de protagonismo. Essa história apresentada de forma fundamentada pelo aluno, que percorre a pesquisa sobre trabalhadores e trabalhadoras do campo na região.

A opção pelo tema leva em conta as limitações que o ensino de história local proporciona aos professores dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo em vista que os materiais sejam eles livros didáticos ou outros meios utilizados pelo professor não dão conta do assunto, criando, nesse sentido, um vácuo no que tange o estudo das histórias locais (Canelli; Santos, 2014).

A construção de materiais didáticos sobre a História Local deve ser vista integrada à História de outras regiões do Brasil. Mas, não deve manter os mesmos erros. Se utilizando de análises sobre narrativas presentes nos livros didáticos da chamada história universal, o aluno analisa, por exemplo, uma fonte encontrada no arquivo da Câmara Municipal de Aracoiaba: nos autógrafos que dão nomes aos caminhos a inexistência de mulheres nas denominações de ruas de Ideal e Vazantes, ou até mesmo na comunidade de Lagoa Grande (pertencente e localizado à 12 km de Ideal). O estudante debate em sala de aula sobre a necessidade dos usos das memórias femininas no contexto atual, comparando com a ausência da história nos livros didáticos de história geral ou do Brasil, pensando: o que fazer em relação à essa injustiça? Para isso, materiais específicos foram criados como minidocumentários e exposições temporárias e permanentes, além de homenagens com placas no nome das salas de aulas com o nome de mulheres protagonistas, referências na história e memória da região.

Outra fonte de análise importante sobre as denominações de ruas, foi a dos nomes de políticos na história de Aracoiaba, desde 1890, onde se percebe a diminuta presença de mulheres nesses espaços de poder político. É evidente que buscando outras fontes, além da escrita, foi percebida a perseguição política que algumas das mulheres, inclusive a primeira a presidente da Câmara do município, a qual sofreu ao longo de sua atuação. Dessa forma, os alunos, ao apresentarem exposição temporária sobre as denominações de ruas, quando transformaram a sala de aula em um museu e centro de memória, dialogaram sobre esse problema com os visitantes.

É possível a História Local ser um recurso metodológico que, de fato, possibilite a aproximação do ensino de história à realidade do aluno? Essa proposta é apresentada como ferramenta pedagógica para que de fato o aluno possa ser o agente de construção de conhecimento. E, além disso, se perceber como sujeito histórico, sobretudo, entendendo-se como protagonista dessa história. Será que o professor de fato conhece a realidade do aluno a tal ponto escolher os conteúdos e o recorte espacial e temporal a serem trabalhados? Nesse sentido a proposta metodológica dialogada aqui parte do princípio que o aluno tem autonomia na escolha, partindo das fontes encontradas e por ele identificadas as possibilidades de interação da aprendizagem histórica com a sua vida, ou com a de seus entes.

É evidente que a ausência, ou presença, das fontes escritas em determinado arquivo, seja público ou particular (familiar ou não) acaba delimitando os conteúdos a serem trabalhados. Nesse sentido, o aluno, antes das aulas de campo em busca ativa à essas fontes, precisa perceber silenciamentos e apagamentos que, muitas das vezes, são intencionais. A própria dinâmica que se estabelece na construção de uma história oficial, a qual exclui, na maioria das vezes, ou coloca à margem a história de sujeitos que lutaram, e lutam, por cidadania, justiça social ou que mantém heranças culturais afropindorâmicas<sup>22</sup>.

Ao ensinar a História Local deve-se, portanto, existir a preocupação por partes dos agentes que fazem parte desse processo ensino aprendizagem reconhecer aspectos inter, trans e ultra culturais das culturas existentes nas comunidades próximas de Vazantes e Ideal, para que as vivências dos alunos sejam estudadas a partir da percepção cultural de heranças diversificadas, que muitas vezes o aluno não conhece as origens. Por isso, não reconhece a influência de outras etnias na formação cultural de um povo. Este ponto será tratado com mais detalhes no terceiro capítulo deste trabalho, quando teorizarei as práticas vivenciadas no processo de criação da exposição permanente sobre as relações étnico-raciais e memória.

A Multiculturalidade (ou multiculturalismo), compreendida como o resultado do encontro ou contato e convivência das diversas culturas de uma sociedade, afigura-se como aporte inicial para pensar uma prática pedagógica adequada às particularidades de cada cidadão e que deve ser refletido nos espaços educacionais, exigindo que seja abordado o conhecimento sobre os demais conceitos relacionados à temática, tais como: interculturalidade, intraculturalidade e transculturalidade, já que pensar somente o multiculturalismo por si só, poderá reforçar a ideia de uma cultura dominante ou hegemônica, sem nenhuma preocupação com o processo de descolonização, pela própria origem do conceito e seus pensadores. (DCRC, 2018, p.46).

É nesse contexto que verifico que a mudança passa, sobretudo, pela criação de políticas públicas específicas, inclusive pela educação. Leis foram criadas para fomentar o respeito à diversidade racial e garantir a esses sujeitos o acesso e a permanência nos processos educacionais. Nesse sentido, a pesquisa em sala de aula e em campo, aplicadas em História Local estão conectadas às leis que dão origem à política de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Por exemplo a lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo da Educação Básica. Entretanto, “*para além de*

<sup>22</sup> Conceito criado por Nêgo Bispo para identificar sujeitos que resistem e não se reconhecem como colonizados. Na perspectiva deste trabalho não se propõe a ideia de valorizar de nenhuma forma o colonizador.

*temáticas no currículo, essas leis tratam mais profundamente do acesso, da permanência e do sucesso das/os alunas/os negras e negros na escola, e isso passa pela valorização de suas existências e de sua história”* (DCRC, 2018, p. 56). Este aspecto cultural será apresentado de forma detalhada mais à frente. No entanto, é importante salientar que esta também é uma prática fundamentada a partir dos currículos da educação no Ceará e no Brasil, como um todo.

### **3 BUSCAR, EXPLORAR, APRESENTAR: O MÉTODO DA PESQUISA-AÇÃO E A CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS**

#### **3.1 A Eletiva de Ciências Humanas na EEMTI JAM e o uso das fontes históricas**

A partir das mudanças introduzidas pela lei n. 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), bem como pela homologação da Base Nacional Comum Curricular e pela atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio, as escolas públicas enfrentam o desafio de implementar o Novo Ensino Médio nas instituições que oferecem essa etapa da educação básica.

O discurso presente em documentos como a BNCC e o Catálogo de Eletivas, é que os estudantes podem escolher livremente temáticas que se adequam ao seu projeto de vida<sup>23</sup>. As eletivas, por sua vez, se dividem em áreas de conhecimento. Assim, o aluno deveria escolher a temática disponível no Catálogo de Unidade Eletivas, documento este disponibilizado em todo Brasil, pelas Secretarias de Educação dos seus respectivos Estados.

A Eletiva de Ciências Humanas é apenas uma parte dos Componentes Eletivos que estão presentes em todas as áreas, que por sua vez é parte do Itinerário Formativos. Esse Itinerário é a parte da matriz flexível criada pelo Novo Ensino Médio, que é estimulada na implementação do Tempo Integral nas escolas cearenses. Diante disso, por que a necessidade de se criar métodos diversificados de ensino para a História Local em Eletiva de Ciências Humanas?

Primeiro porque, como mencionado anteriormente, o ensino dessas eletivas só se tornaram curriculares após a implementação do Novo Ensino Médio (NEM, 2018) e no Ceará essa inserção das eletivas se tornaram intensificadas a partir do ensino em Tempo Integral no Estado. A partir disso, alguns problemas sociais em contextos específicos são agravados. Desse modo, criar métodos que proporcionem o interesse e a permanência dos alunos na escola são necessários. Segundo, porque dentro dessa proposta curricular no Ceará, a Secretaria de Educação marginaliza algumas temáticas, oferecendo-as pelo Catálogo de Eletivas, mas sem

---

<sup>23</sup> Segundo trecho retirado da versão preliminar da DCRC do ensino médio (2021), a BNCC apresenta dez competências gerais que deverão ser mobilizadas ao longo da educação básica. Entre elas nós temos o tópico VI. Trabalho e projeto de vida, onde está prevista a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, fazendo com que o aluno se aproprie de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício de cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

orientações e materiais suficientes para desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido acaba se tornando incumbência do professor criar métodos próprios para ensino.

Ao pensar na realidade de muitas famílias de alunos da zona rural do Ceará, especialmente próximas da EEMTI JAM, a implementação da escola em tempo integral trouxe à tona dificuldades sociais já estabelecidas. São diversos os fatores e o mais agravante é que no ensino regular (até meados de junho de 2021), os jovens estudantes, principalmente os do sexo masculino, ajudavam seus pais, trabalhadores da colheita do caju, no chamado contraturno para retirada da castanha.

Dados coletados em relatórios e entrevistas com a coordenação pedagógica e professores que residem nas regiões da agricultura do caju, como Lagoa Grande, Lagoa de São João e Poços, definem que com os alunos estudando de forma integral, ou seja, de 7 da manhã até quase 17h, este problema se agrava no período da safra, em meados do mês setembro e outubro, período que no tempo integral resultou no aumento da infrequência e, alguns casos, de abandono escolar. No tempo regular se manter na escola já era desafiador, com o tempo integral a necessidade do aluno ajudar na colheita do caju permanece. Mas, o contraturno deixa de existir, neste turno ocorrem as Eletivas.

Outra fonte para levantamento e análise desses dados foram as entrevistas com professores e alunos que vivenciaram essa condição, após a implementação do Tempo Integral. Um grupo de alunas do 2º ano D, em 2023, me chamou para orientar o trabalho de pesquisa da disciplina NTPPS sobre a questão dos desafios de estudar em dois turnos. Além de adversidades, as estudantes indicaram possibilidades de enfrentamento ao abandono escolar e uma delas sugeriu métodos mais atrativos. Inclusive, nessas “*novas disciplinas que surgiram quando a escola se tornou tempo integral*”<sup>24</sup>.

Sob esse aspecto, aspirar métodos diversificados para o ensino de história, no que se refere ao estímulo do aluno no processo de aprendizagem, não é algo novo. Em diversos contextos da história do ensino de história no Brasil, ocorreu a necessidade de buscar a superação da teoria e de práticas que tradicionalmente informaram o exercício da disciplina histórica (Nadai, 1993). Historicamente em sala de aula existe o desinteresse dos discentes em disciplinas como história, mesmo com meios tecnológicos abrangentes e diante a essa realidade

---

<sup>24</sup> Trecho retirado do projeto de pesquisa criado pelos estudantes da turma 2ºD no ano de 2023 na disciplina NTPPS na escola. Esse trabalho tinha como objetivo investigar a realida de local, tratando de temas diversificados que a professora sugere e os alunos pesquisam. Estudantes criam diários de bordo e projetos de pesquisa, apresentando para banca de professores suas análises, o que inclusive foi feito também dentro da Eletiva de Ciências Humanas na temática História Local.

torna-se necessário e possível, com o uso das fontes e das aulas de campo, uma maior interação dos sujeitos com seus objetos de estudo, o que se faz um elemento facilitador para motivá-los.

A disponibilidade de recursos tecnológicos certamente proporciona um avanço nas práticas de ensino, no entanto, somente com recursos tecnológicos não resulta em um ensino mais significativo, pois se as ferramentas são usadas durante as aulas como simples projeções em substituição ao quadro de giz, o fundamento da aula continua sendo o mesmo, ou seja, permanece uma aula descontextualizada, sem interação com os sujeitos e sem vínculo com a realidade. Neste contexto, as aulas continuam desinteressantes e os alunos apáticos em relação aos assuntos abordados, pois, não há uma integração entre os componentes que compõem o processo de ensino e aprendizagem(Cainelli; Santos, 2014).

Além dos aspectos apresentados por Cainelli e Santos (2014), sobre os usos da tecnologia como mera substituição de equipamentos já obsoletos, outro problema envolto aos usos das tecnologias estão presentes em escolas públicas do estado. Frequentemente, algumas escolas como a EEMTI JAM, principalmente no anexo do distrito de Ideal, ainda existe a precariedade do serviço de conexão de *internet*, principalmente por problemas técnicos, que ocorriam de forma recorrente nos anos de 2021 a 2023, prejudicando os usos significativos desses espaços e de instrumentos que necessitasse o uso da *internet*, dentro de sala de aula.

Uma abordagem que considerei relevante foi o uso das fontes históricas diretamente pelas mãos dos alunos. A ideia central desse método reside na imersão ativa dos estudantes no processo de investigação histórica, permitindo que eles desenvolvessem habilidades analíticas e críticas ao manusear fontes primárias. Tinha como meta o enriquecimento do aprendizado e promover um maior senso de conexão entre os alunos e a História Local plural e democrática.

Outro aspecto importante a se considerar é a minha limitação inicial sobre os conhecimentos locais, a falta de familiaridade com as realidades específicas da região. Para superar essa barreira, tornou-se essencial realizar incursões a campo como parte das aulas. Estas aulas de campo possibilitaram o contato direto com o território, suas comunidades e seus contextos históricos. Esses momentos práticos abriram caminhos para compreender a história local de maneira mais profunda e permitiram que os próprios alunos atuassem como mediadores entre os relatos e a construção de narrativas históricas.

Desse modo, as aulas de campo, buscando fontes históricas, foram caminhos necessários. Pois, as indicações dos alunos para localizar os sujeitos da comunidade, para tratar de determinado tema, fizeram com que eu começassem a conhecer as culturas que aquele povo mantinha. Utilizei especialmente a história oral e, para cada tema, os entrevistados eram escolhidos pelos estudantes. Por meio dessa busca por fontes, contradições começaram a ser identificadas por eles mesmos e, a partir disso, as indagações surgiram: Qual a intenção dos

autores de livros, que deveriam tratar da história de Aracoiaba, em marginalizar a história dos distritos e apagar as narrativas das localidades ligadas a esses distritos? Por que marcas do período colonial e de dominação cultural são permanências que ainda existem nas obras memorialistas e em suas vivências? Porque na principal obra sobre a história de Aracoiaba e, nas primeiras entrevistas sobre aspectos culturais, a herança afro-brasileira e indígena não é evidenciada?

Para responder estes questionamentos, analisei esses desafios e pensei maneiras que pudessem fazer com que o aluno permanecesse na escola e ainda se interessasse pelas aulas de história. Para isso, explorei análise de fontes históricas, instrumento este já utilizado em outras escolas do país, principalmente nos sextos anos da etapa de ensino Fundamental II da rede básica de ensino. O diferencial deste trabalho é o uso desses instrumentos no ensino médio, com objetivo de demonstrar o processo de produção historiográfica, em contraposição às versões oficiais encontradas nos livros memorialistas da região. Assim, produzi materiais didáticos e sequência didática necessários para ensino de gerações futuras da região.

De acordo com Pedro Paulo Funari (2008, p. 85), o termo "fonte histórica" possui um significado metafórico, que começou a ser utilizado no século XIX. Inicialmente, esse termo foi comparado a uma bica de água, sendo esse o seu primeiro significado nas línguas alemã e francesa. Para expressar essa ideia, foi adotado o termo latino "fon", que significa "fonte" ou "origem de algo". Assim como uma fonte jorra água, os documentos históricos seriam fontes que jorrariam informações.

Documentos históricos são vestígios do passado que foram manuseados por alunos como objetos de pesquisa, tanto na análise em sala de aula como em aulas de campo nas comunidades. Desde a busca por esses documentos, já se evidenciam momentos de descoberta, pois em contato direto com seus familiares, criou-se afetividade e momentos de diálogo que visibilizaram narrativas que, em sua maioria, historicamente na região, permaneciam apagadas. Inclusive, na memória dos próprios jovens. Desse modo, a utilização de fontes históricas nas aulas da temática História Local constituiu uma prática pedagógica que enriqueceu a compreensão dos estudantes acerca dos eventos e processos históricos que fazem e fizeram parte da história dos distritos de Vazantes e Ideal e entorno.

O método utilizado foi o fomento à pesquisa científica com a análise de fontes. O aluno, ao chegar na escola, entra na sala de aula e, assim como em todas as disciplinas, aguarda a aula de História Local. Em relação ao interesse do aluno chega-se até a comparar às aulas práticas de educação física, de tão aguardadas que se tornaram para eles. É claro que mesmo que muito esperadas, essas aulas, muitas vezes, eram desafiadoras, tanto pela questão do

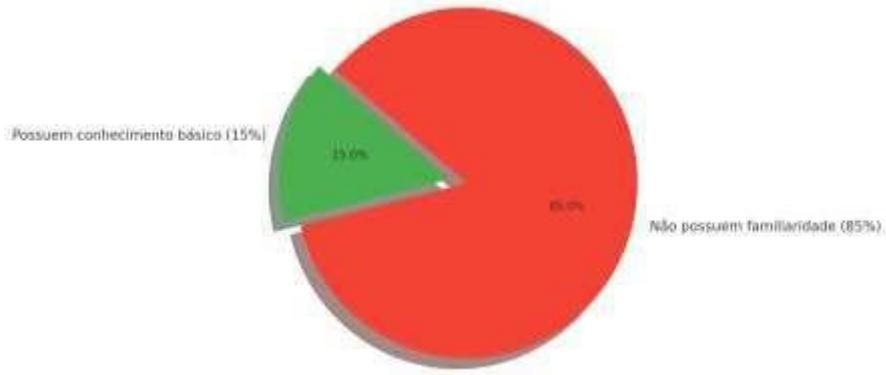
controle dos alunos que mantinham comportamento exemplar, quanto pela questão climática, principalmente quando o horário dessas aulas eram logo após o almoço.

Ao levar em consideração que não existia a intenção de tornar estes alunos historiadores, que eles não tinham a prática de manuseio dos documentos e que, além disso, muitos não sabiam da importância desses documentos para a produção historiográfica e a construção da história como ciência, como manusear juntos essas ferramentas?

Pensando o ensino que considere a cultura afro-indígena na região, percebo a necessidade da aplicação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Ao olhar para os currículos e como estas temáticas se apresentam, o uso das fontes históricas como instrumento facilitador nas aulas de História Local é motivado pelo pouco tempo de minha atuação como professor na região. Partindo das problemáticas como a ausência de materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC-CE, para o ensino dessa temática, e que as obras consideradas clássicas da história de Aracoiaba não possuem diálogo sobre a história da cultura afro-indígena na região, utilizei materiais que os próprios alunos conseguiram catalogar, analisar e apresentar.

Além da busca por obras que tratassesem sobre a história de Aracoiaba, apliquei questionário visando perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos e alunas sobre a História de sua localidade. Resultados revelaram que apenas cerca de 15% dos alunos possuíam conhecimento básico sobre a história das localidades em que residiam, enquanto, em média, 85% admitiram não ter familiaridade com os eventos históricos e culturais dos lugares. Esses dados destacaram a necessidade de incorporar o estudo das fontes históricas como método de pesquisa, a fim de promover uma maior compreensão e valorização do patrimônio local entre os estudantes, haja vista por meio de pesquisa bibliográfica foi identificado que a historiografia local não dava conta dessa diversidade de narrativas na região.

**Quadro 2- Conhecimentos prévios dos alunos sobre a história de suas localidades**



Fonte: Questionário aplicado dentro de sala de aula em Temática História Local, 2022.

Dessa forma, é perceptível que, mesmo sendo uma História Local, existe também a prevalência memorialista de narrativas históricas ligadas às famílias tradicionais. Nesse caso, há grupos políticos elitzados que residem na sede urbana, onde a escola tem suas edificações afixadas.

Quando perguntados sobre o arquivamento e o esquecimento de alguns documentos, cerca de 90% dos estudantes não sabiam o que era e nem para que serviam as fontes históricas, nem os arquivos públicos. Para isso, foram necessárias aulas teóricas e oficinas dentro de sala de aula para ensinamento sobre qual a importância das fontes históricas. Foram utilizados telegramas do período da Ditadura Militar no Brasil, imagens de escravizados do período colonial e registros dos mais diversificados de populações afropindorâmicas. Essas fontes iniciais foram retiradas do livro<sup>25</sup> em comemoração aos 175 anos de existência do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB).

Ao incorporar documentos, fotografias, relatos orais e objetos antigos nas atividades educativas, proporcionei aos alunos uma vivência mais tangível e significativa do passado. Após os alunos saberem o que é fonte para sair nas aulas de campo, muitos documentos foram encontrados em suas próprias residências. Esse contato direto com as fontes, por meio das aulas e campo, permite que os estudantes percebam que a seleção delas também faz parte do processo de construção de narrativas. Estes estudantes descobrem e se descobrem em eventos históricos que estão mais próximos de suas realidades que se revelam narrativas que outrora foram apagadas.

<sup>25</sup> O livro em comemoração aos 175 anos do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) é intitulado "Brasiliiana IHGB", organizado por Pedro Corrêa do Lago e publicado pela Editora Capivara. Ele apresenta mais de 700 páginas e 2.300 imagens, destacando o rico acervo do IHGB, incluindo obras de arte, documentos, mapas e objetos históricos.

Nesse contexto, como se deu o processo de visibilização desses sujeitos marginalizados na região? Quais documentos são relevantes para este trabalho? A resposta a essas questões é delineada pelos caminhos traçados na pesquisa realizada junto aos alunos. Percebe-se que, mesmo utilizando documentos escritos que abordam não apenas a história da sede de Aracoiaba, mas também dos distritos e alcançando a comunidade de Lagoa Grande, situada a cerca de 12 quilômetros do distrito de Ideal, ainda não se consegue atingir a família de todos os estudantes das turmas que estudam a História Local, nem as temáticas que dialoguem com as relações étnico-raciais na região.

Todo o processo e visibilização da história dos distritos de Ideal e Vazantes e das narrativas das localidades dependentes delas parte inicialmente e mais precisamente no ano de 2022. Foram utilizados pelos alunos dos segundos anos registros escritos encontrados no arquivo da Câmara Municipal e na Secretaria da Paróquia Nossa Senhora das Graças, em Ideal. São eles, jornais de escolas de ensino fundamental de Vazantes e Ideal, dos anos 2007 e 2008; autógrafos que denominam os nomes de ruas dos distritos e das comunidades ligadas aos distritos; projetos de lei como, por exemplo, o que oficializa o nome do Museu de Aracoiaba e Livros de Tombo, com registros paroquiais dos anos 1960 – década de fundação da paróquia e elevação do povoado de Ideal a distrito, até os dias atuais.

Posteriormente, já no ano de 2023, após a análise dos documentos citados, os alunos perceberam que naquelas fontes ainda não tratavam em si sobre a história de suas comunidades. Algumas fontes até chegaram próximas, como o autógrafo do nome das ruas da comunidade de Lagoa Grande, onde algumas famílias de alunos eram homenageadas. Mas, apenas algumas que ainda carregavam uma importância ainda favorecida, como Paulo Chagas, que denomina uma rua, por ser importante para a comunidade e por ser o primeiro a levar um trator para aquela região. Mas, a pergunta que se faz pelos alunos é: onde estão homenageados os trabalhadores agrícolas e porque eles não são também nomes de ruas?

Sobre a localidade de Lagoa Grande, em outubro de 2023, foi realizada uma entrevista com presidentes e ex-presidentes de associação de moradores da região. O intuito era entender a luta por abastecimento de energia na localidade, a qual sofria, até então, sem energia elétrica, para produzir um minidocumentário sobre mulheres protagonistas. De forma semiestruturada, entrevistei, juntamente com os estudantes, pessoas atuantes nos movimentos sociais da década de 1990, que, inclusive, são familiares dos alunos que faziam parte da turma 3ºD. Um dos relatos foi da líder desse movimento, mãe de uma das alunas da turma, que nos informou que a união da população e a atuação protagonista de mulheres de Lagoa Grande foi

determinante para a conquista do abastecimento. A associação, até hoje, é coordenada por esta mesma moradora, que continua lutando por outras demandas, junto a outras mulheres da região.

Ao analisar os relatos dos seus familiares, por meio do estudo das fontes históricas como a oral, ocorre não apenas a ampliação do conhecimento dos alunos, mas também os incentiva a valorizar a atuação das mulheres nos movimentos de luta pela aplicabilidade de leis. É importante salientar que ao passo que vão se desenvolvendo as pesquisas e a estruturação dos produtos pelos alunos, ocorre a busca de cada turma para desenvolver trabalhos de qualidade que pudessem se tornar referência.

O estímulo da pesquisa como princípio pedagógico que interage com outras instituições como a Paróquia Nossa Senhora das Graças, a Câmara Municipal, o Cartório Montenegro Nobre no uso de seus arquivos como cartas, fotos e relatos de moradores dos distritos de Ideal e Vazantes promove a descentralização escolar como meio de aquisição de conhecimento histórico. Nesses espaços também encontrei arquivos que revelam em documentos escritos a memória das localidades, o que não aparece nas chamadas obras clássicas da história de Aracoiaba.

Nos livros de Tombo tive contato com cartas de doação de cestas básicas para mulheres que sofreram na seca de 1979 a 1983, no distrito de Ideal. Mulheres vinculadas à pastoral se reuniam para angariar fundos para aquisição dos alimentos a serem doados. O que estava de acordo com relatos delas, concedidos em entrevistas aos estudantes. Foram tempos de seca no Ceará, especialmente na região do sertão. Por isso, escutar quem vivenciou aquele período de estiagem, períodos de seca dos rios Aracoiaba e Choró, é fundamental para compreensão dos alunos sobre conteúdos trabalhados em sala de aula. A seca também afetou familiares desses estudantes pesquisadores, a história, assim, parte das vivências e seus pares.

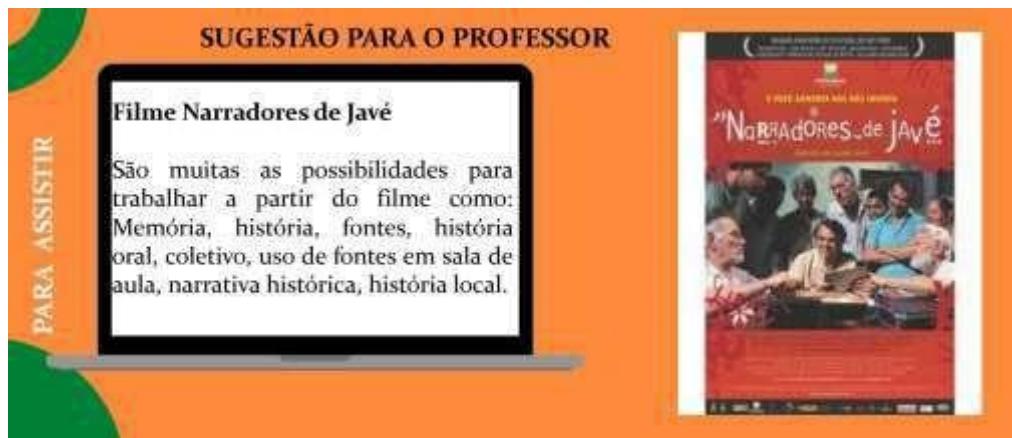
Outro exemplo é que na Câmara Municipal encontrei os autógrafos de nomes de ruas da localidade de Lagoa Grande. No cartório tive contato com certidões de nascimento, casamento e óbito, além de testamentos de pessoas que deixaram suas riquezas para trabalhadoras do campo, que na década de 1980 eram empregadas nas casas de agricultores.

Diante disso, a relação entre “passado e história” é um dos pontos centrais do entendimento do que se ensina ou se aprende em história. O mero fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo histórico (Rüsen, 2001 p. 95). Por isso, na história ensinada há a necessidade de conhecer os caminhos possíveis para dar sentido ao passado, para que se construam narrativas sobre alguns fatos considerados históricos pelos próprios alunos. Dessa forma, as fontes históricas foram utilizadas como ferramenta para a construção do fato histórico na percepção do estudante, dando-lhes voz.

Segundo Barros<sup>26</sup>, na pesquisa histórica, problema historiográfico e fonte histórica devem estar intimamente relacionados. Pois, é a partir das fontes que se constrói a narrativa histórica contra hegemônica. Integrar as vivências e contribuições dos alunos no uso de fontes, promovendo uma educação mais significativa e conectada à realidade local é ponto difuso para a contribuição epistemológica multicultural.

Neste trabalho, as principais fontes utilizadas na produção de materiais didáticos e na própria construção de aprendizagem são as primárias. Ao buscar em fontes secundárias como livros didáticos ou paradidáticos conteúdos a serem trabalhados na temática História Local as fontes primárias foram utilizadas como ferramenta indispensável. Em pesquisa a referências bibliográficas que pudessem direcionar o trabalho, foi evidenciado uma série de problemas. Se fosse trabalhar com os recursos que a SEDUC Ceará disponibilizou para a temática História Local trabalharia apenas com uma atividade: a exibição do filme *Narradores de Javé*.

**Figura 8 – Atividade para História Local**



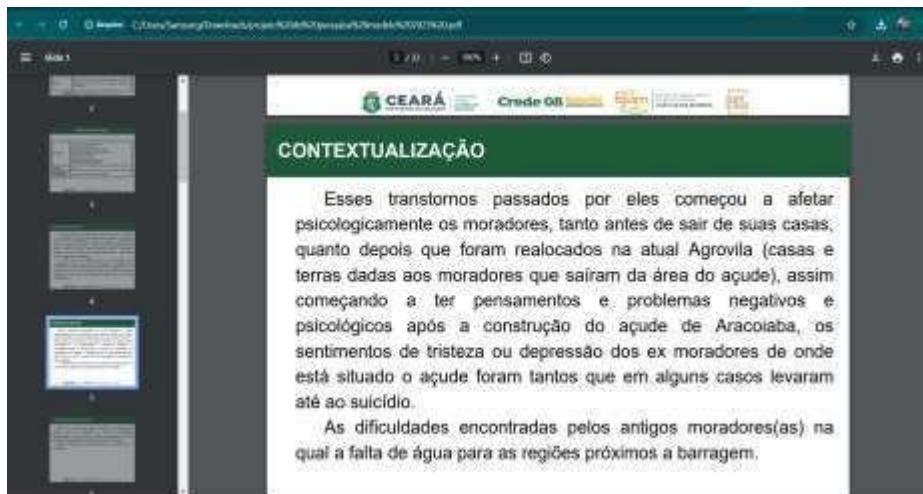
Fonte: SEDUC-CE: Sugestão para o professor Eletiva História Local, 2020.

De fato, trabalhei o filme em sala de aula, mas o utilizei como fonte para problematizar questões locais como a saúde mental, a contraditória precarização do abastecimento de água e o aumento das desigualdades econômicas e sociais na localidade de Poços. Pertencente ao distrito de Vazantes, esta localidade, após a construção do açude Aracoiaba no início dos anos 2000, foi inundada para a construção da barragem. Além de um projeto de pesquisa elaborado pela turma do terceiro ano A, o segundo ano A, em 2023,

<sup>26</sup> José D’Assunção Barros é historiador, escritor e musicólogo brasileiro, conhecido por suas contribuições à Teoria da História e Historiografia. Professor do Departamento de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e autor de diversas obras, como *O Campo da História* (2004), *O Projeto de Pesquisa em História* (2005) e a série *Teoria da História* em cinco volumes (2011).

produziu um documentário sobre a atuação do Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), que luta, até hoje, por indenização justa após deslocamento dos moradores saídos do local onde hoje é o açude. Essas indenizações nem de longe levam em consideração a saúde mental, nem ao menos a questão econômica e social desses ex-moradores, que denominaram também de Poços o local que a maioria começou a morar.

**Figura 9 – Recorte de Projeto de Pesquisa produzido por estudantes**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Percebi, a partir dessa atividade, que inicia com pesquisa e criação de recurso didático, que não foi apenas nas aulas de campo que conheci a realidade de grupos menos favorecidos na região. Foi após a exibição do filme *Narradores de Javé* que em roda de conversa alguns alunos dos segundos anos relataram que seus familiares, como avós, tios e tias também haviam sido expulsos dos seus lugares de morada. Eles haviam escutado que grupos de trabalhadores, entre eles seus familiares, haviam sido retirados das margens do rio Aracoiaba, para “dar lugar ao desenvolvimento para a maioria”<sup>27</sup>. Quem seriam estas maiorias? Questionou um aluno.

A história desse estudante, que compartilhou o relato de seus familiares, é emblemática de um processo que se repetiu em diversas comunidades no Ceará, como no caso da construção do açude Castanhão<sup>28</sup>, na cidade de Jaguaribara. Segundo o estudante, seus

<sup>27</sup> Fala de aluno inspirada no filme *Narradores de Javé*. Segundo o próprio aluno, na antiga comunidade dos Poços havia a acontecido próximo do ano 2000 algo idêntico ao retratado, a retirada de moradores para a construção do Açude Aracoiaba, mas nesse caso, diferentemente de Javé, era real.

<sup>28</sup> De acordo com o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) e a Secretaria de Recursos Hídricos do Ceará (SRH-CE), sua construção exigiu a submersão da antiga sede de Jaguaribara, que foi substituída pela cidade de Nova Jaguaribara.

parentes, trabalhadores rurais, foram obrigados a deixar a comunidade de Poços, lugar onde haviam construído suas vidas, suas memórias e sua identidade. Em troca, receberam uma indenização mínima, insuficiente para compensar a perda de suas casas, terreiros e igrejas, que foram inundados para dar lugar ao açude Aracoíaba, inaugurado em 2002. O discurso oficial justificava a obra como um passo necessário para o desenvolvimento. Mas, o verdadeiro objetivo era garantir o abastecimento de água para Fortaleza, em períodos de seca, estes são “a maioria”, o beneficiamento da capital em detrimento da área rural do estado.

Apesar da promessa de progresso, a construção do açude não resolveu os problemas de abastecimento na região. Comunidades ao redor, como Poços, continuaram enfrentando crises hídricas. Poços, nome dado pelos antigos moradores que permaneceram próximos ao local, tornou-se um símbolo da resistência e da memória daqueles que foram desarraigados.

Essa narrativa encontra eco no filme *Narradores de Javé*, que retrata a luta de uma comunidade ameaçada pela construção de uma represa. No filme, os moradores do fictício Vale de Javé tentam preservar sua história e identidade ao registrar suas memórias e tradições, na esperança de evitar a destruição de sua vila. Assim como em Javé, os habitantes da região do açude Aracoíaba enfrentaram o dilema entre o progresso e a preservação de suas raízes. Ambos os casos revelam como o avanço tecnológico e econômico pode apagar histórias e culturas, deixando cicatrizes nas comunidades afetadas.

Essas cicatrizes foram evidenciadas em entrevistas realizadas por estudantes, quando investigaram quem eram os sujeitos históricos que viviam na região alagada para dar lugar ao açude. O recurso didático minidocumentário foi criado por estudantes da turma 2ºA, em outubro de 2023, dentro do processo avaliativo do 4º bimestre da temática História Local e da fase 4 da Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará (OCHE)<sup>29</sup>. Vários ex-moradores dos lugares alagados, ao serem perguntados se sentiam saudade daquele lugar, se emocionaram relatando alguns momentos de sua infância, o que demonstra essa relação afetiva que não é considerada pelo poder público, ao priorizar o discurso do desenvolvimento para a maioria.

A relação entre o relato do estudante e o filme evidencia a importância de valorizar as memórias, e as vozes, de todas as comunidades e não só dos centros. Nos livros sobre a

---

<sup>29</sup> Segundo os editais e regulamentos elaborados anualmente desde 2019, a OCHE (Olimpíada de Ciências Humanas do Estado do Ceará) é uma olimpíada organizada pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Ela busca estimular o conhecimento em áreas como História, Sociologia, Filosofia, Artes, Literatura, Geografia, Cultura e Meio Ambiente, promovendo a valorização do patrimônio histórico e cultural do Ceará. A OCHE também incentiva o trabalho em equipe e a integração entre estudantes do ensino fundamental II e de nível médio, além de professores de escolas públicas e privadas do estado.

história de Aracoiaba não tem, nem de perto, a análise das memórias de grupos marginalizados que tiveram e, muitas vezes, tem que abdicar de sua memória, para dar lugar ao tal desenvolvimento. Tanto em Javé quanto em Aracoiaba, o progresso veio acompanhado de perdas irreparáveis, mostrando que o desenvolvimento não pode ser alcançado à custa da identidade e da dignidade de um povo. Essas histórias convidam a refletir sobre o verdadeiro significado de progresso e a necessidade de ouvir e preservar as narrativas daqueles que vivem à margem das grandes decisões. Ao analisar o filme, percebo que, ao olhar a história de Aracoiaba, a partir de livros memorialistas, sujeitos que vivem à margem da sociedade são apagados, até porque a história do açude está presente nesses livros, mas em outras perspectivas.

De acordo com Bloch (2001), a ciência histórica não é apenas uma questão de registrar fatos passados, mas de compreender os processos e as dinâmicas que moldam nossas sociedades. Aprender na sala de aula a História como ciência, estudando os vestígios de suas sociedades no passado, de forma integrada ao presente do aluno de ensino médio, estabelece uma noção sobre aspectos sociais que norteiam a realidade de vida dos estudantes envolvidos.

Outro ponto que justifica o uso das fontes é o negacionismo. É importante que os jovens educandos se interessem em pesquisar sobre a veracidade, ou não, de notícias propagadas em redes sociais. Ao investigar a cada notícia, principalmente de cunho político, para que não sejam facilmente manipulados. Nesse sentido, o uso das fontes históricas contribui para a percepção da construção de um fato histórico ou a própria história como ciência parte de vários processos científicos. A análise de vestígios do passado é parte deste processo no combate às *fake news*.

A análise do que pode ser real não está imbricado apenas na história como ciência, muito menos apenas em sala de aula. Levando-se em consideração a subjetividade de quem analisa e a própria intencionalidade de quem produz o documento, o método investigativo é estimulado. É preciso que o estudante verifique uma notícia, aprimore o hábito de pesquisar em fontes seguras, como páginas de noticiários, tanto mais conhecidos como os mais antigos.

No contexto em que as *fake news* constantemente estão presentes nas redes sociais e sabendo-se que os jovens estudantes são os maiores consumidores dessas mídias, o trabalho desenvolvido com os alunos da EEMTI JAM, com as fontes históricas, tem o propósito de difundir a ideia que algo pode ser verificado como real a partir da análise de documentos, conscientizando-os sobre a propagação dessas notícias e os interesses políticos e econômicos que estão por trás das pessoas que as criam e as propagam nas mídias digitais e redes sociais.

Desse modo, a aprendizagem histórica ganha notoriedade dentro e fora de sala de aula. O que se aprende em aula está diretamente relacionado ao que consomem. Os estudantes

adquirem, organizam e interpretam conhecimentos sobre o passado envolvendo a compreensão de contextos históricos por meio da análise crítica das fontes. Este método está para além da simples memorização de datas e nomes, muito além de uma aprendizagem mnemônica.

Assim, a construção de narrativas sobre eventos do passado e a aplicação desse conhecimento para ajudar a interpretar o presente, passa a ser significativo e é fundamental para o futuro, fazendo com que o aluno constitua uma formação integral, inclusive cidadã. O que é selecionado no passado se torna histórico, na análise dessas fontes. A realidade e os conhecimentos do presente são fundamentais nesse processo, pensando-se no futuro por meio da formação da consciência histórica dos sujeitos que estudam na escola.

Formação cidadã está baseada na criticidade, na percepção sobre a não adequação em manter a história restrita às elites. O processo de ensino mais democrático por meio da participação ativa destes, permite que a escrita e as narrativas históricas deixem de estar nas mãos exclusivas de grupos políticos formados por homens, brancos, ricos e moradores da sede urbana do município. Surgem novas narrativas baseadas em análises de vestígios realizadas na sala de aula, enriquecendo o entendimento histórico e cultural, promovendo a consciência histórica.

Para isso, tendo como objeto de estudo, analisado pelos estudantes, o primeiro volume do livro *Araciaba, em retalhos*, obra que quase por unanimidade é considerada referência quando o assunto é a história da cidade. De acordo com trecho extraído do livro, este foi “*o primeiro livro produzido e escrito especialmente e sobre a verdadeira e completa história do município de Araciaba, Ceará, Brasil, América do Sul, Novo Continente, Planeta Terra*” (Brasil; Matos, 2021, p. 1).

O que/quem define o que é verdadeiro e completo? A ideia de um livro que apresenta a "verdadeira e completa história" ignora que a história é dinâmica e está em constante revisão. Novas descobertas, interpretações e fontes podem alterar ou enriquecer o entendimento sobre Araciaba, tornando qualquer obra histórica uma versão parcial e temporal. Além disso, a história é permeada de construções sociais e culturais e diferentes narrativas podem coexistir. Essa afirmação encontrada logo no início do volume I do livro *Araciaba, em retalhos* exclui outras perspectivas, ou relatos históricos, que também contribuem para a compreensão do município. Os autores vislumbram narrativas descontextualizadas da história da cidade e acabam esquecendo, ou excluindo, intencionalmente narrativas que são internas e fundamentais para o entendimento da História da cidade (Paz; Ribeiro, 2020).

Localidades que fazem parte dos distritos dessa cidade não são temas de discussões neste livro escrito por memorialistas, que tentam exaltar seus próprios feitos, se utilizando de

textos e imagens para enaltecer as elites da zona urbana. Outra percepção é sobre a estratégia retórica que busca legitimar o conteúdo do livro com a complementação "*Ceará, Brasil, América do Sul, Novo Continente, Planeta Terra*", que não necessariamente agrega valor ao contexto histórico local. Dependendo do ponto de vista, pode parecer até uma espécie de hierarquia geográfica exagerada, como se Aracoiaba fosse a última escala entre todas essas esferas, pois o livro insere tópicos que, da forma que são escritos, estão totalmente deslocados.

Percebe-se nesta obra a exclusão ou a compartimentação da história de Vazantes e Ideale das localidades que fazem parte desses distritos, quando entre os 616 subtítulos, menos de 20 tratam destes espaços na região. Além disso, os autores apresentam a manutenção da perspectiva colonial brasileira em narrativas que favorecem a percepção de que a religião católica é soberana. E o pior, ocorrendo o apagamento das religiões de origem afro ao longo da história de Aracoiaba, na sede e nos distritos.

Trechos anunciados por tópicos como *Por que índios no Brasil?* revelam que a obra menciona povos originários. Mas, esse tópico específico não explica como esses povos chegaram neste lugar que hoje se chama Brasil, o que seria esperado ao ler este tema. O referido tópico começa com a chegada do “*navegador genovês que saiu da Espanha em 1492, pretendendo chegar às Índias*” (BRASIL; MATOS, 2012 p. 47) e termina afirmando: “*foram criadas instituições oficiais para cuidar dos assuntos relacionados a eles, como por exemplo a FUNAI e a FUNASA*”. Este trecho representa visão colonizadora que questiona a presença indígena como algo fora do lugar. Essa perspectiva desconsidera o impacto da colonização, que dizimou populações indígenas e tentou apagar suas culturas.

Nessa fonte, a história indígena está presa ao passado e a dos negros na região nem aparece nos relatos dos memorialistas que escrevem o livro. Sendo sobressaltadas concepções pejorativas às vivências dos indígenas na fundação da cidade e de outras da região. Aracoiaba em linguagem indígena quer dizer “o lugar onde os pássaros cantam”. Mas, infelizmente as narrativas que poderiam corroborar com as referências indígenas na região parecem ter seguido a revoada junto com os pássaros. Acredito que a função da pesquisa, no ensino de História Local, seja fazer um resgate democrático das diversas narrativas históricas.

Trechos como “*para completar o povoamento primitivo do Ceará, entre os séculos XVI e XVII chegaram os Potiguaras, também os Tupis*” (Brasil; Matos, 2012, p. 52). Em seguida “*até os fins do século XVI, somente estes selvagens conheciam o território do Ceará, embora desde 1500 as praias cearenses viessem sendo visitadas por aventureiros europeus e portugueses, auxiliados por TUPIS*” (Brasil; Matos, 2012, p.52) pode expressar a ideia que o “povoamento primitivo” não signifique o primeiro, haja vista, é mencionada a temporalidade

dos séculos XVI e XVII. Mas, a percepção apresentada é que as etnias destacadas na obra são atrasadas, sugerindo que elas não eram dotadas de organização social ou cultural, antes da chegada dos colonizadores.

Essa visão desconsidera as ricas tradições, sistemas de conhecimento e modos de vida dos Potiguaras, Tupis e outros grupos indígenas. A noção se confirma logo em seguida, quando os autores mencionam a palavra “selvagem”, termo de carga pejorativa e colonialista, refletindo uma visão eurocêntrica que desumaniza os povos indígenas. Essa terminologia perpetua estereótipos e ignora a complexidade cultural, social e política das populações indígenas que habitavam o território, antes da invasão portuguesa. De todo modo, a forma como esses trechos são apresentados reflete uma construção histórica que privilegia a visão dos colonizadores, apagando ou minimizando as perspectivas indígenas. Assim, em obras memorialistas como *Aracoiaba, em retalhos* as narrativas moldam a memória coletiva e perpetuam desigualdades históricas.

Estes pontos refletem uma construção de narrativa oficial, apresentando uma história, em aspecto político de poder, contada de cima para baixo. Além da diminuição da importância da história dos indígenas, tem-se a presença secundária dos distritos e categoricamente a marginalização da história das culturas de matriz afro-indígena, entre estas categorias estão as religiões. Esta percepção está também na memória dirigida às nomenclaturas dadas às ruas dos distritos de Vazantes, Ideal e na localidade Lagoa Grande, pertencente à Ideal, onde foram encontradas fontes que comprovam que suas ruas têm denominações questionáveis. Nomes de ruas de santos e de homens políticos e detentores de terras no passado estão no lugar onde poderiam estar fundadoras do Omolocô<sup>30</sup>, em Vazantes, rezadeiras e parteiras históricas em Ideal, de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na localidade de Lagoa Grande.

Em última análise, no mais importante problema, por justamente caber neste trabalho, é que na análise dos tópicos e subtópicos da obra podem até confundir os conteúdos com livro de história do Brasil (passando longe de Aracoiaba), ou por livro sobre o cristianismo, principalmente católico, em Aracoiaba e também no Brasil. Entre todos estes tópicos sobre a religião, temos um em especial intitulado *Algumas religiões no Brasil e Aracoiaba*. Na obra, entre as religiões presentes em Aracoiaba tem o catolicismo, cristãos independentes, neopentecostalismo, pentecostais, protestantes históricos, protestantismo e, por fim, candomblé e umbanda no mesmo subtópico. E, mais ao fim, um subtópico intitulado “outras”.

---

<sup>30</sup> Umbanda de Omolocô, ou simplesmente Omolocô, tem raízes Bantu e surgiu enquanto culto organizado no Rio de Janeiro, entre os séculos XIX e XX, a proximadamente. Historicamente insere-se na organização do movimento negro brasileiro e na defesa contra as tentativas de apagamento das raízes africanas da Umbanda (Simas, 2022).

O catolicismo apostólico romano, continua sendo a maior religião do Brasil, ativa no país desde o período pré-colonial, quando foi introduzida por missionários que acompanhavam os colonizadores portugueses. O Brasil é considerado o maior país do mundo em número de católicos nominais. (Brasil; Alves, 2012, p. 197).

Para se ter uma ideia menciono aqui alguns tópicos do livro para exemplificar esta confusão sobre o objetivo do livro, que parecia tratar sobre a história de Aracoiaba, ou pelo menos, ao que se relacionasse e a perspectiva que não seria apenas um livro sobre a fé cristã do município, especialmente a fé católica. Alguns tópicos: *O Alto Santo na atualidade, Uma capela na Jitirana, Atuação dos Jesuítas no Maciço de Baturité, Os Jesuítas e o ouvidor-geral da província do Ceará, Divisão eclesiástica arquidiocesana do Brasil um patrimônio da ordem de Cristo, Os cavaleiros da Ordem de Cristo, Dos bens temporais da Igreja, A ordem de cristo no Brasil, A missão Jesuítica no Brasil*, entre muitas outras.

Além de escrever sobre a história que se distancia mais ainda da história de Aracoiaba, sem nenhum tipo de conexão com a região: *João Paulo II consagra a igreja e a humanidade ao imaculado coração de Maria e A beatificação de João Paulo II*. É como se fosse uma obrigatoriedade ou necessidade falar do Papa, enquanto festejos e tradições de Nossa Senhora de Fátima, estavam sendo organizadas por mulheres em Lagoa Grande, conectadas à movimentos sociais de luta por melhorias de condições de vida e as festividades do Omolocô, em Vazantes, tinham que ser realizadas nos quintais de algumas casas, mesmo com suas documentações para funcionamento em dia.

Escreve-se sobre o catolicismo, sem juntar na mesma profissão de fé pentecostais à neopentecostais e nem protestantes históricos à protestantes. No subtópico sobre *Candomblé e Umbanda*, além de se referir a ambos como se fossem “a mesma coisa”, o autor ao tratar das religiões afro-indígenas do município apaga o Omolocô, amplamente praticado no distrito de Vazantes há pelo menos quatro gerações. Esta tendência também é observada nos trabalhos da EEMTI JAM, que, historicamente, priorizam questões religiosas direcionadas à fé católica.

Na apresentação do tópico a autora afirma “*após profunda pesquisa, podemos concluir o trabalho sobre todas as religiões até agora existentes em Aracoiaba*” (Matos, 2012, p. 197). Já após escrever quatro linhas sobre a História de todas as “outras” religiões denominadas na obra *Religiões orientais, Budismo e Igreja messiânica* demonstra contradição ao afirmar “*acreditamos até que ainda existam outras religiões que não foram detectadas*” (Matos, 2012, p. 199). Será que é por falta de interesse em pesquisar? Será por ser a religião hegemônica e que, inclusive, deve ser a religião oficial dos autores? Com uma historiografia

local predominantemente oficial, o que é possível fazer para ensinar a história das religiões que também são praticadas por alunos (descobertas em questionários) e que não são cristãs?

Para efeito de comparação, em breve olhar para o ensino de religiões afro na EEMTI JAM, antes da implantação da temática História Local, identificou-se um caderno de bordo que apresentava uma pesquisa realizada no ano de 2020 sobre a umbanda. Ao paginar o caderno percebi que muitas informações ali escritas confundiam a umbanda com o estudo do espiritismo, segundo Allan Kardec.

Incentivei um grupo de estudantes do 3º ano A analisar o caderno de campo citado anteriormente e entrevistar uma praticante e conchedora do espiritismo. Residente em Belém e frequentadora da União Espírita Paraense (UEP), Maria Ângela Tavares de Melo Rodrigues<sup>31</sup>, dialogou sobre os estudos do espiritismo segundo Allan Kardec, sendo identificado pelos alunos que, o que constava no caderno de campo não se tratava da umbanda, muito menos do Omolocô praticado pelos pesquisadores. Além disso, na pesquisa analisada não constava nenhuma referência local bibliográfica e muito menos entrevistas, como se a aula de campo ou o contato com praticantes dessas religiões, na região, sofressem um bloqueio ou mesmo boicote.

O que vai de fato nos mostrar as origens do Omolocô, em Vazantes, não é nem o livro *Aracoíaba, em Retalhos*, por não proporcionar uma discussão sobre religiões de matriz afro-indígena, nem o material de entrevista com a membro da religião Kardecista, até porque, assim como eu, ela não reside ali e estava apenas de passagem. Quem tem o poder de fala e que me deu detalhes de informações sobre as práticas e rituais de matriz afro, em Aracoíaba, foi o pai de santo Cleuton, morador do distrito e amigo particular de estudantes, o que facilitou a aula de campo e, consequentemente, entrevista com membro da quarta geração de praticantes da religião. Isso a contar de uma só família.

A Base Nacional Comum Curricular aborda a valorização da diversidade cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico nas Competências Gerais, especialmente na Competência 1 e na Competência 2. A Competência 1 destaca a importância de "*valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*". Já a Competência 2 enfatiza o exercício do pensamento crítico e criativo, promovendo a investigação, reflexão e análise crítica para resolver problemas e criar soluções (Brasil, 2018).

Diante o exposto, a BNCC destaca a importância de desenvolver competências

<sup>31</sup> Professora, mãe de três filhos, inclusive do professor pesquisador autor desta dissertação.

como o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura padronizada, que pode limitar a autonomia dos professores e a contextualização local. Dessa forma, as propostas mal elaboradas dos instrumentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Ceará sobre História Local, e pelos documentos como o Catálogo de Unidades Eletivas, acabam se tornando um caminho para que o professor possa propor propostas metodológicas apropriadas para desenvolvimento crítico do aluno, por meio do uso de fontes.

Nenhum outro documento oficial curricular demonstra que tipos de fontes são específicas para cada objetivo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, não propõe métodos contundentes que, de fato, sejam compatíveis com o que cada tipo de fonte pode oferecer, para uma compreensão mais ampla e diversificada dos acontecimentos históricos. Segundo o historiador Jacques Le Goff (1990), *"A história se faz com documentos escritos, sem dúvida. Mas se faz também com documentos orais, com documentos arqueológicos, com documentos iconográficos. Em suma, é tudo o que o homem disse, escreveu, deixou, construiu, ou imaginou, que devemos tentar fazer falar"*. Esses instrumentos, em sala de aula, foram utilizados para problematizar a manutenção de seletas memórias, o que permite ao aluno se interessar pela aprendizagem histórica em estudo contextualizado e engajador.

Por isso, para aprender sobre o Omolocô em Vazantes, uso importante fonte, a história oral. Ela constitui diálogo entre a disciplina histórica e outras áreas das ciências sociais. Existem diversas interpretações sobre o que caracteriza a história oral, gerando divergências entre historiadores e pesquisadores que apresentam diferentes perspectivas sobre sua definição. No meu caso, adeptos à percepção da História Oral como uma metodologia de pesquisa que utiliza relatos e memórias de indivíduos como fontes para compreender o passado. Esses relatos são geralmente coletados por meio de entrevistas gravadas, permitindo que experiências pessoais e perspectivas muitas vezes marginalizadas sejam documentadas e analisadas (Meihy; Barbosa, 2007).

Essa abordagem é especialmente valiosa para preservar a memória coletiva, dar voz a grupos historicamente excluídos e complementar fontes escritas tradicionais. A história oral pode ser usada para explorar eventos históricos, contextos sociais, culturais e políticos, oferecendo uma visão mais rica e diversificada sobre o passado.

O uso das entrevistas como método de aquisição da fonte oral se deu pela necessidade de conceder espaço ao registro ativo de grupos e indivíduos marginalizados, promovendo-se assim a escuta e o protagonismo. Essa prática possibilita o entendimento sobre “outras versões”, de memórias silenciadas, conferindo legitimidade às vozes historicamente

excluídas.

Alessandro Portelli, historiador italiano, uma das maiores referências nos estudos de História Oral, fundador do *Circolo Gianni Bosio*, coletivo dedicado ao folclore, à cultura popular e à história oral e teórico, referência sobre narrativa, memória e subjetividade nas fontes orais, relata sobre a importância da fonte oral como forma de atentar-se à presença de múltiplas narrativas e perspectivas históricas para uma análise mais abrangente.

“Trata-se, na sua forma mais elementar, de acrescentar à infinidade de fontes das quais o historiador pode valer-se, também aquelas que são chamadas de testemunhos transmitidos oralmente da parte dos protagonistas ou participantes dos eventos sobre os quais versa a pesquisa documentada pelo historiador.”

Nesse sentido, diferentemente à chamada tradição oral, que são registros transmitidos de geração à geração, as fontes orais são submetidas aos procedimentos da crítica historiográfica a partir de uma escuta com acolhimento atento e deliberado, como o compartilhamento mútuo do conhecimento por meio das entrevistas que ocorreram com e entre os membros das comunidades, inclusive entre alunos e entre alunos e seus familiares.

Dessa forma, ao considerar a passagem das fontes orais à história oral (Portelli, 2017, p.182) devemos sinalizar que estes relatos orais dados em entrevistas são muito mais que materiais complementares ou auxiliares em relação à fonte escrita, é o cuidado em dar centralidade e trato historiográfico à essas fontes. Por isso é preciso ter o cuidado, na participação ativa do professor pesquisador em pesquisa-ação, em reconhecer que a entrevista deve ser uma espécie de “arte de escutar”. Ou seja, aquilo que o historiador deseja saber pode não coincidir exatamente com aquilo que as pessoas entrevistadas queriam contar. Portanto, para dar protagonismo às narrativas dos entrevistados, a escolha mais adequada foi a técnica da entrevista aberta, para que os conhecimentos mais imprevisíveis ganhem forma.

A natureza da história oral exige sensibilidade metodológica, especialmente diante das subjetividades que emergem nos relatos individuais. Ao invés de impor um roteiro rígido, optou-se por uma abordagem flexível que favorecesse a espontaneidade e a singularidade de cada fala. Essa escolha metodológica permitiu que as memórias fluíssem com autenticidade, revelando sentidos e experiências que dificilmente emergiriam em formatos mais engessados.

No dia 13 de março de 2024 eu e um grupo composto por 4 alunos, fomos recebidos em terreiro de Omolocô, a cerca de 6 quarteirões da escola. O objetivo era conhecer a prática, tentando aprender sobre suas origens na região e também sobre as contribuições dessa atividade, em Vazantes. Também foi dialogado sobre o sincretismo religioso muito presente nos objetos utilizados em rituais, que inclusive os estudantes presenciaram.

Foi realizada entrevista semiestruturada com uma das lideranças do Omolocô. Morador desde a infância e praticante da religião de matriz afrobrasileira, ao ser perguntado se algum estudante ou professor já havia o procurado para conhecer esta prática, informou que desde que nasceu, somente uma pessoa tinha entrado em contato com ele para um trabalho específico de pós-graduação em Ciências da Religião, da UNICAP, Polo Aracoiaba, curso este que acontece no modelo Ensino à Distância (EAD). Segundo o pai de santo entrevistado, o Omolocô consiste em:

Um elemento sagrado, que possui mestres e mestras responsáveis pelas permanências dessa prática. Alguns dos mestres são Oxóssi e Ogum, que dominamo conhecimento sobre essa religião. No sincretismo religioso Oxóssi é frequentemente associado a São Sebastião e Ogun é simbolizado por São Jorge. Estrategistas, eles são ligados à sabedoria e à contemplação, que valoriza as artes e as boas energias.

Ao tratar sobre o sincretismo no processo de profissão de fé, percebi uma mesa com diversos santos que também são venerados na crença católica. Olhando para estes objetos questiono a fusão de elementos sagrados entre os senhores de escravo e os escravizados, que resistiam e tentavam manter suas práticas religiosas sem serem rechaçados no período colonial da América Portuguesa. Eu e os estudantes fomos autorizados a fazer um registro fotográfico da mesa, com santos, por meio de *smartphone*. Registro esse que foi utilizado como uma das fontes *a posteriori* apresentadas em exposição para toda a comunidade local da região.

Sobre a origem da prática na região, o pai de santo entrevistado mencionou que aquele ali não era o único terreiro de Vazantes, mas era o mais antigo. Neste lugar a prática do Omolocô já existia há quatro gerações, começando por sua bisavó, Adelaide, que tinha o dom de curar. Segundo ele, tudo sempre foi organizado dentro daquela mesma casa, com a tradição passada de mãe para filha ou filho. Inclusive, ele mesmo teria começado a incorporar com 10 anos de idade. Sobre o preconceito que estas religiões de matriz afro sofrem, ele revela que muitos veem com maus olhos sua religião. Mas, que em qualquer ataque discriminatório eles estavam respaldados, haja vista, são legalizados. Finalizando o diálogo sobre o racismo religioso ele nos disse que quando tinha 10 anos de idade, não querendo aceitar que tinha esse dom, tentou mudar-se para casa de seu pai em outra cidade, pois também tinha preconceito em relação às práticas que ocorriam e que até hoje ocorrem em sua residência.

Para finalizar a entrevista que durou cerca de 15 minutos, o pai de santo mencionou uma das contribuições dos rituais que acontecem no terreiro. O “descarrego” é uma prática que contém o Ebó, que cura ansiedade e depressão, aplicado pela cabocla Paulina, em três ou quatro

sessões. Até aquele momento muitas pessoas já haviam sido curadas. Este ritual foi detalhado descritivamente e também presencialmente observado pelo grupo a aplicação deste.

De acordo com Luciana de Castro Nunes Novaes<sup>32</sup>, o Ebó é Expressão êmica do povo de terreiro que significa colocar a oferenda no solo ou no pejí (altar). Novaes (2021, p. 285) em artigo publicado na *Revista de Arqueologia* traz reflexões muito relevantes sobre o papel fundamental do entendimento sobre práticas como o Ebó, para que

Diante do epistemicídio e colonialidade do saber observados nas mais variadas ciências em atuação no Ocidente, demarcar meu lugar de escrita na arqueologia é fundamental para compreender a construção analítica que depreendo, e mais, apresentar a ciência que me interesso promover.

No entanto, no ensino médio, a constância dos currículos engessados e mantenedores de estrutura rígida acabaram prejudicando a aplicabilidade de leis importantes como a 10.629 e a 11.645. Outro fator importante a ser revelado é que os currículos das Universidades ainda sofrem com ausência ou a carência de formação direcionada para temáticas relacionadas às relações étnico raciais. Pelo menos até o ano de 2016, ano que me formei, nesta temática minha turma foi contemplada com apenas duas disciplinas: A História da África, ensinada por um cubano que eu não comprehendia o que ele falava e História Indígena e do Indigenismo, com o professor Márcio Couto Henrique<sup>33</sup>, grande referência no ensino de história indígena na Amazônia.

Inclusive, no que se refere à formação universitária, não utilizei diretamente os conhecimentos adquiridos no ensino superior, como se aplicasse uma transposição didática. Mas, aprimorei aquilo que aprendi para elaborar um método que pudesse ser inserido no contexto da região e da escola em que eu estava lecionando. Ao receber a função de ensinar história das localidades, estimulei o protagonismo dos estudantes para que eles se descobrissem dentro das suas realidades, a partir de concepções históricas, fazendo com que se percebessem como sujeitos históricos. Esta foi uma forma de enfrentar o desafio de não conhecer inicialmente narrativas locais e, posterior a isso, não poder contar com recursos reais.

Por isso, para ensinar História Local abdiiquei do uso de conteúdos presentes em fontes secundárias, pois trazem narrativas coloniais que se mantém até os dias de hoje. Além

<sup>32</sup> Doutora e Mestra em Arqueologia (PROARQ/UFS). Mestra em Estudos Étnicos e Africanos (PÓSAFRO /UFBA). Bacharela e Licenciada em História (UCSAL). Doutoranda em Antropologia (PPGA - UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Arqueologia da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Arqueologia da Diáspora Africana e Relações Étnico-Raciais (UFS/CNPQ).

<sup>33</sup> Doutor em Ciências Sociais/Antropologia (2008) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pós-Doutorado em História pela Universitat de Barcelona, Espanha. Líder do grupo de pesquisa Híndia, tem experiência nas áreas de História e Antropologia, com ênfase em História do Brasil Império, atuando principalmente nos seguintes temas: história indígena e do indigenismo, história social da medicina, escrita de si, patrimônio e religiosidade popular.

da percepção histórica positivista e eurocêntrica que envereda pela valorização de supostos heróis locais e nacionais, excluindo atividades sociais em que muitos familiares e dos próprios alunos eram e são participantes. Fundamentalmente, além de marginalizar expressões religiosas importantes de Vazantes, quando a obra trata sobre as narrativas oriundas dos distritos, o faz de forma esporádica e sem aprofundamentos.

Caso fosse utilizado o volume I do livro *Araciaba, em retalhos*, no ensino de História Local, corria-se o risco de ensinar o aluno excluindo narrativas históricas de populações historicamente colonizadas dos distritos, que também fazem parte do município. A obra, ao desenvolver a temática *Atividades sociais e educacionais desenvolvidas no distrito de Pedra Branca*, a autora do livro, junto a Elcimar Simões e Maria Cleide Leite mencionam que naquele distrito não havia nenhuma atividade social, a não ser a Igreja, a Escola e os dramas associados à representação teatral (Brasil; Matos, 2012, p. 334).

Aí pode-se até questionar que a escola não faz parte do distrito de Pedra Branca, no entanto identifiquei passagens do volume I do livro mencionado que demonstra tanto o apagamento de narrativas dos nove distritos, quanto a invisibilização de práticas culturais excluídas em contextos educacionais eurocêntricos, sendo destaque nesse sentido a passagem “*Pedra Branca, como as demais localidades de Araciaba, além da Igreja e da Escola, não havia mais nenhuma atividade social, a não ser, os dramas*” (Brasil; Matos, p. 334).

Além disso, a forma de ensinar história deve se afastar dos métodos do século XIX, no ensino mnemônico, leitura de textos e avaliações de múltipla escolha. Pensando nisso, além de orientar os alunos a utilizarem fontes, por não ter disponível materiais didáticos para o ensino desta temática e nem obras literárias que de fato tratam das comunidades periféricas (que estão longe do centro), as fontes históricas, das mais diversificadas, foram ferramentas utilizadas para criação de recursos didáticos de várias linguagens, objetos de análise em sala de aula e a avaliação dos alunos percorreu todas as etapas de manuseio, desde a busca até a apresentação delas em exposições, dentro (que ocorreu com as turmas dos 2º anos) e fora da escola (prática realizada com os alunos dos 3º anos em 2023).

Esta metodologia de ensino de história, além de desvincular o ensino da aprendizagem na perspectiva de memorização, promove o estabelecimento da ideia de narrativas históricas locais e específicas, inserindo o aluno neste complexo e necessário debate sobre o confronto de narrativas históricas e de versões conflituosas, que historicamente é dominante para o lado das elites centralizadas no poder. Desta feita, o uso das fontes também se faz necessária para a descentralização das narrativas e na percepção do aluno o desenvolvimento da consciência crítica e histórica, em sua formação integral.

A consciência crítica está atrelada a um elemento central no ensino de história, a formação de consciência histórica. Ela permite que os indivíduos compreendam as relações entre o passado, o presente e o futuro, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2004), a formação da consciência histórica deve ser um dos objetivos principais das aulas de história. Pois, possibilita que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos históricos, conectando-os às suas próprias realidades.

A autora enfatiza que o ensino de história deve ir além da simples transmissão de fatos, buscando engajar os estudantes em processos de interpretação e análise que os tornem protagonistas na construção do conhecimento histórico. Essa abordagem é essencial para formar cidadãos críticos, capazes de questionar narrativas hegemônicas e contribuir para a transformação social. Assim, a consciência histórica não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas instrumento de emancipação e cidadania.

A História Local ensinada nesses moldes, são atos de resistência na contramão dos currículos e livros didáticos, os quais ainda possuem características eurocêntricas a partir da pesquisa, revelando a pluralidade cultural no ensino de história. Para isso, é necessário fazer com que o aluno se perceba como sujeito histórico e mais do que isso, protagonista por participar efetivamente do ensino, da pesquisa e do atrelamento de sua história à global.

As fontes históricas foram caminhos para se evidenciar o protagonismo e a autonomia estudantil, tanto na questão do educando permanecer no centro do processo de construção de conhecimento, quanto na própria escolha do objeto de pesquisa, dada principalmente pelo caráter subjetivo e seletivo do aluno ao encontrar as fontes e na própria ausência de uma fonte esperada. O protagonismo foi suficientemente necessário para que o aluno pudesse ter conhecimento da história da sua região por meio da pesquisa científica.

As aulas de campo conduziram para a percepção dos alunos sobre a falta de preocupação das autoridades municipais e pela precariedade da preservação de documentos. A pesquisa às fontes históricas fez com que estes mesmos alunos, em 2022, percebessem a marginalização em grupos dentro da realidade social a qual eles pertenciam, assim como acontecia na disciplina escolar História, ministrada por mim, onde por exemplo os “lanceiros negros”<sup>34</sup> da farroupilha estão nas chamadas “leituras complementares” do livro didático. Ou seja, na margem tanto dos recursos didáticos quanto em narrativas.

---

<sup>34</sup> Segundo Vitor Gabriel Coelho (2024) em dissertação do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Uberlândia, os Lanceiros Negros foram um grupo de combatentes formado majoritariamente por escravizados e libertos que lutaram ao lado dos farroupilhas durante a Revolução Farroupilha (1835 -1845). Prometidos com a

Para descobrir as narrativas locais evidenciou-se o compartilhamento de momentos escolares integradores com grandes eventos da comunidade e com os membros mais idosos. Mas também, com as famílias desses estudantes. Foi o que ocorreu nas entrevistas com moradoras idosas, geralmente tias ou avós de educandos, ou mesmo quando estes foram convidados a apresentar a história da região nas festividades tradicionais.

**Foto 1 - Evento em Ideal em comemoração aos 60 anos de distrito**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Estes alunos se tornaram referências, foram procurados em vários momentos pelo Conselho Regional de Assistência Social (CRAS) e pela Paróquia Nossa Senhora das Graças, nas festividades dos 60 anos de Ideal, para falar sobre a história de Vazantes e Ideal. Tornando-se protagonistas no processo de construção de recursos didáticos permeados de grandes descobertas, utilizando narrativas próprias, baseadas em fontes, em processo democrático de disseminação do saber histórico, que deu autonomia temática e metodológica em cada realidade social e geográfica de cada turma, grupo ou mesmo de cada indivíduo.

### **3.2 Protagonismo x autonomia: mais que embate, caminhos para ensino democrático**

---

liberdade em troca de sua participação, esses guerreiros desempenharam um papel crucial no conflito, utilizando lanças e outras armas em batalhas decisivas. No entanto, muitos foram traídos e massacrados na Batalha de Porongos, em 1844, um episódio que simboliza a complexidade e as contradições da luta por liberdade e igualdade no Brasil.

Levando-se em consideração que “*o professor é aquele que sabe antes que os alunos*” (Caimi, 2015, p. 113) e que eu nunca havia residido na região, como poderia ser ensinada a História Local da zona rural do município? Fui informado da temática na semana pedagógica e mesmo pesquisando sobre a disponibilidade de recursos didáticos e historiografia que alcançasse narrativas dos distritos em que a EEMTI JAM está edificada, não encontrei material suficiente para exercer minha função de professor de história.

Recorri também à autora Flávia Caimi (2015). No texto *O que precisa saber um professor de História* destaca, em suas reflexões, o ensino de história, a importância do professor compreender a realidade dos alunos como ponto de partida para uma prática pedagógica significativa. Segundo a autora, ensinar exige um olhar atento às vivências e ao contexto social dos estudantes. Pois, é a partir desse conhecimento que o educador pode estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e a realidade cotidiana.

Essa abordagem, exemplificada na metáfora de conhecer a realidade de João para ensinar João (Caimi, 2015), reforça a necessidade de uma educação que enalteça as experiências individuais e coletivas dos e entre os discentes, promovendo um aprendizado mais contextualizado. Essa perspectiva dialoga com a ideia de uma prática pedagógica que não apenas transmite conteúdos, mas também promove o reconhecimento das narrativas e culturas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao pensar em posicionar esses alunos no centro do processo de ensino e da aprendizagem, o diálogo inicial focado na sondagem sobre conhecimentos históricos e culturais das comunidades, onde residem, é uma etapa essencial para estabelecer uma conexão entre o ensino e a realidade vivida pelos estudantes. Durante o processo, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas percepções, relatos e experiências que ouviram de familiares, o que favorece a troca de ideias e valoriza o protagonismo juvenil, no ambiente educacional. Estes conhecimentos devem ser levados em consideração, mesmo que o professor resida no local, pois a percepção do aluno e o que ele carrega, entre várias narrativas, deve ser ponto de partida para a pesquisa. É uma forma de entender no que os alunos se interessam.

Para que eu conhecesse a historicidade dos saberes locais foi necessário pesquisar em conjunto com eles elas. Um dos caminhos que tracei foi estimular o que estava em evidência nas diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará: o chamado protagonismo estudantil, juvenil ou até mesmo histórico. Isto significa traçar itinerários mais adequados para conduzi-los à aprendizagem histórica, que possa tratar sobre conteúdos específicos das localidades que a escola atende, dos/nos lugares onde os alunos residem.

Nesse sentido, é importante salientar o papel da participação ativa dos discentes na

pesquisa científica e para que este trabalho fosse desenvolvido como um todo. Realizo aqui análise dos documentos da SEDUC-CE, como editais científicos e legislações educacionais cearenses, além de leituras bibliográficas sobre o conceito de protagonismo para estabelecer comparativo com o pensamento e alguns autores da educação, que dialogam sobre a autonomia dos estudantes em práticas educacionais brasileiras. O objetivo é demonstrar que ambos os conceitos dialogam e remetem à democratização do ensino, mesmo que para alguns autores o protagonismo atrelado ao termo estudantil seja relacionado diretamente à uma educação bancária, de caráter neoliberal.

Dessa maneira, soma-se a prática de ensino em História Local, às leituras bibliográficas e na análise das legislações, sendo possível perceber que existem, seja na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, ou no direcionamento da SEDUC-CE, a educação que rompe com hierarquizações do ensino, que a torne mais democrática, que faça sentido à vida do aluno, que a aprendizagem histórica tenha relação direta com a história de vida e que ele se reconheça como sujeito atuante no centro do processo ensino-aprendizagem.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*<sup>35</sup> (1970), critica o modelo de educação bancária, que ele define como um sistema em que os alunos são tratados como recipientes passivos, destinados apenas a receber e armazenar informações transmitidas pelos professores. Freire argumenta que esse modelo perpetua a opressão, pois não promove a conscientização crítica nem a transformação social. Em contraste, ele propõe uma pedagogia libertadora, baseada no diálogo, na problematização e na participação ativa dos educandos, permitindo que eles se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem e agentes de mudança.

A educação bancária, criticada por Paulo Freire, é caracterizada pela ideia de que o educador é o que sabe, os educandos os que não sabem (FREIRE, 1987, p. 68). Essa perspectiva reforça uma relação hierárquica e opressora, onde o aprendizado se limita à memorização e à reprodução de informações, sem espaço para a autonomia ou reflexão crítica. Freire argumenta que esse modelo desumaniza o educando, pois ignora sua realidade e experiência, tornando-o um mero receptor passivo do conhecimento. Em contraste, ele defende a educação problematizadora, que busca "*desafiar os educandos a pensarem criticamente sobre sua realidade*" (Freire, 1987, p. 81), promovendo a conscientização. Esse modelo dialógico valoriza

---

<sup>35</sup> Obra escrita entre 1964 e 1968, quando Paulo Freire estava exilado no Chile, foi proibido pela ditadura civil-militar do Brasil, onde permaneceu inédito até 1974. Ancorado em situações concretas, este livro desvela as relações que sustentam uma ordem injusta, responsável pela violência dos pressores e pelo medo da liberdade que os oprimidos sentem. É um livro radical, sobre o conhecer solidário, a vocação ontológica, o amor, o diálogo, a esperança e a humildade. Aborda a luta pela desalienação, pelo trabalho livre, pela afirmação dos seres humanos como pessoas, e não coisas.

o conhecimento prévio dos alunos e os coloca como protagonistas no processo educativo, contribuindo para romper com as estruturas opressoras e monoculturais da escola tradicional.

O protagonismo estudantil se apresenta como uma poderosa alternativa para romper com a ideia da educação bancária de Paulo Freire, ao transformar o papel do estudante de receptor passivo para agente ativo do processo educativo. Quando os estudantes assumem o protagonismo, eles deixam de ser "recipientes" de conhecimento e passam a participar ativamente da construção do saber, contribuindo com suas experiências, ideias e reflexões para o ambiente de aprendizado.

Essa abordagem dialoga diretamente com o que Freire defende em sua proposta de educação problematizadora: uma prática que valoriza o diálogo e reconhece os educandos como sujeitos críticos capazes de interpretar e transformar a realidade em que estão inseridos. Ao permitir que os estudantes tomem decisões sobre os rumos do aprendizado, o protagonismo na EEMTI JAM, na temática História Local, cria oportunidades para que eles articulem suas próprias narrativas, investiguem questões de interesse e desenvolvam autonomia intelectual.

Desse modo, ao estimular práticas em projetos colaborativos, criação de materiais didáticos e debates a partir da realidade do estudante, desconstruindo a hierarquia tradicional entre professor e aluno, promove-se o protagonismo em Freire. Nesse modelo, eu (professor) assumo o papel de mediador e facilitador, possibilitando um ambiente mais horizontal e democrático, no qual todos aprendem e ensinam, mutuamente. Assim, o protagonismo estudantil junto ao rompimento com a educação bancária, também contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e participativos no processo de ensino e aprendizagem da temática.

O cerne do embate entre os conceitos de protagonismo e autonomia parte da própria etimologia da palavra protagonismo. De origem no grego *protagonistes*, a palavra protagonista é composta por *protos* (principal ou primeiro), mas também por *agonistes* (lutador ou competidor). Ao estabelecer ao estudante a qualidade de protagonista, se insere também percepções antagônicas entre autores e documentos que foram analisados, ora pensando o aluno como o autor de sua obra, ora como alguém que ao se destacar exclui os demais, alcançando um resultado superior, com um olhar para o outro como concorrente.

Na perspectiva deste trabalho em coautoria com os próprios estudantes, ser protagonista é ser o principal autor. O personagem principal é a qualidade de quem se destaca em um acontecimento, exercendo o papel principal. É o processo em que o estudante escreve sua história e comprehende suas experiências culturais, partindo de suas vivências e percepções, alinhando-as aos conceitos estudados, na análise crítica social estabelecida em rodas de conversa, exposições e entrevistas dentro e fora da escola.

Segundo o documento orientador do programa de apoio ao Novo Ensino Médio, a elaboração das propostas de flexibilização curricular deve contemplar “*atividades curriculares com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, sob a ótica do protagonismo estudantil*” (NEM, 2018, p. 20). Desse modo, o termo protagonismo é inserido nas políticas educacionais brasileiras, manifestando-se no que é juvenil. Ou seja, direcionando-se ao estudante. No ensino médio tem sua aplicabilidade com a implementação Novo Ensino Médio, em 2018, onde o protagonismo juvenil é destacado como a base da formação do projeto de vida construído dentro da escola.

No entanto, o que propõe de fato este trabalho em relação ao protagonismo não está de acordo com as diretrizes e currículos estipulados pelo Estado. O que os faz protagonistas são os métodos elaborados e praticados, por meio da pesquisa científica, que considerou diversificadas realidades das culturas juvenis projetadas nesses estudantes, em trabalhos coletivos, dentro de uma proposta educativa que viabilizou a noção de criticidade desses alunos por meio do ensino de história, sendo ela significativa e autoral. São protagonistas juntos, de maneira colaborativa, plural e democratizada. Para ser protagonista não basta o estudante participar, ele deve entender o processo a qual ele está percorrendo, tem que problematizar.

Nas aulas de História Local, os conteúdos foram trabalhados de forma sistemática, a partir de usos de conceitos, assim desenvolvida uma aprendizagem temática que abordou os movimentos sociais, a democracia, a memória e a cidadania com os alunos dentro e fora da sala de aula, despertando o interesse ao passo que ia demonstrando como estes conceitos estavam inseridos dentro da realidade deles, como habitantes das diversas comunidades daquela região.

Um exemplo de ação pedagógica que fomentou o protagonismo estudantil, a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento das conexões entre a EEMTI JAM e a comunidade, foi a exposição temporária promovida pelas turmas de segundos anos, em tempo integral. A pesquisa foi realizada ao longo dos 5 primeiros meses do ano de 2022 e a chamada culminância foi a exposição temporária em sala de aula, elaborada e apresentada de forma coletiva e aberta para a comunidade em geral, inclusive, para os alunos de outras escolas.

As exposições temporárias por turmas (2ª séries) ocorreram nas salas de aula, de forma artística, com infográficos, fontes imagéticas, vídeos, fontes materiais e documentos, além de apresentações das maquetes produzidas pelos alunos e alunas, ressaltando cada narrativa e local pesquisado e estudado. Dessa forma, os protagonistas transformaram suas salas de aula em verdadeiros museus, utilizando exposição temporária com duração de um dia letivo, podendo apresentar todo o conhecimento e as fontes adquiridas ao longo de seu trabalho em campo e dentro da escola, além de vídeos produzidos por eles ao longo da jornada. As

exposições como locais de observação, interação e reflexão são construídos a partir da criatividade e imaginação do aluno.

Mas a criatividade e a imaginação esbarram na falta de condições de acessos a arquivos. Para catalogação dessas fontes (e posterior apresentação) a EEMTI JAM, assim como a maioria das escolas do Ceará, não conta com transporte e combustível à disposição e não desfruta de orçamento suficiente para financiar visitações a arquivos. Na maioria das vezes, nas aulas de História Local o deslocamento foi realizado a pé. Por isso, foi pensada a estratégia de utilizar na maioria dos trabalhos acervos encontrados nas residências de estudantes, solicitando que eles trouxessem de casa e que pudessem realizar trabalhos que se relacionassem aos documentos encontrados por mim, em arquivos distantes, localizados na sede do município.

Frequentemente os acervos históricos não são acessíveis em arquivos específicos, próximos à escola e diretamente acessível ao aluno. No caso da sede de Aracoiaba, nunca foi construído ou incentivado pelos políticos um arquivo público, para organizar e guardar fontes históricas ao longo desde mais de um século de evidências. Inclusive, as fontes documentais escolares estão guardadas em uma pasta na escola. As compiladas pelos estudantes, durante as pesquisas, estão comigo, separadas em pastas por turmas e anos (2022/2023).

É notória a dificuldade, no entanto, pelo esforço coletivo do trabalho desenvolvido pelos alunos tive êxito em algumas pesquisas realizadas nesse formato. Um exemplo claro disso é de uma aluna da segunda série do ensino médio, da turma B, em Tempo Integral da escola, no ano de 2022, que analisou o documento autógrafo com nomes de ruas do distrito de Vazantes.

Por meio do diálogo com seus familiares identificou que o sujeito histórico homenageado com o nome de rua *Dimas de Oliveira* se tratava de seu avô materno. Procurando arquivos de sua mãe, em sua residência, anexou ao documento público uma fotografia da família e as anotações provenientes da entrevista à sua mãe sobre a importância de Dimas de Oliveira, para o distrito de Vazantes. Toda esta parte do acervo, e muitas outras, foram apresentadas pela própria estudante na Exposição Temporária sobre as ruas de Vazantes, ocorrida no espaço multimeios da escola, em junho de 2022.

A exposição da turma que esta aluna pertencia contou com 1 maquete produzida pelos próprios estudantes (que ficou localizada no centro da exposição), contava com apresentação de cerca de 18 documentos, incluindo 8 fotos dos moradores que denominam as ruas, 6 relatos de mulheres sobre a História das ruas de Vazantes, 2 documentos oficiais com nomes de ruas, 1 mapa de Vazantes e 1 diário particular encontrado nos acervos de uma das primeiras professoras da escola. Documento este que tratava da história da devoção de mulheres de Vazantes à Santa Terezinha, co-padroeira deste distrito e, por isso, denomina uma das ruas.

A exposição foi aberta para a comunidade externa, apresentada para estudantes de outras turmas, para a gestão escolar e para escolas de ensino fundamental da região. Alunos foram avaliados na participação e no interesse às diversas etapas do processo de criação e apresentação e não tiveram prova escrita nesse caso.

Estes alunos se tornam não apenas aprendizes, mas sujeitos críticos e ativos, capazes de contribuir significativamente para a transformação da sociedade em que vivem, mas é notório que existem desafios a serem abordados. Um deles é a busca pela participação ativa de todos os alunos no processo de construção de conhecimento local. Dados foram levantados sobre a quantidade de alunos que não participaram da elaboração e criação da atividade coletiva de exposição temporária, em 2022. Em cada turma que as experiências ocorreram as realidades foram diversificadas, tanto no aspecto de participação, quanto na cognição. No entanto, no geral percebeu-se alunos cooperativos, que se auxiliavam, ajudavam entre si nas ações que ocorreram na temática História Local, motivados e interessados na conquista de resultados para todos envolvidos nas práticas protagonizadas por eles, desenvolvendo a autonomia como estudantes, tanto na pesquisa quanto na própria estruturação dos materiais.

Protagonizar não é só participar, é explorar o que é seu. Assim, a pesquisa passa a ser para o aluno a possibilidade de participar de forma ativa do processo de aprendizagem e a partir disso perceber que expressões de seu tempo, que são heranças vivenciadas pelos seus antepassados, são eminentemente excluídas do ensino de História da região. Segundo relatório registrado por mim, no diário de classe das quatro turmas de segundos anos, consta que nem todos estudantes participaram da construção e apresentação de exposição temporária das fontes na EEMTI JAM, em junho de 2022

Entre os 101 alunos frequentadores das 4 turmas de segundos anos da escola temos os seguintes dados: nas turmas 2ºA e 2ºB, apenas 3 alunos não participaram da apresentação da Exposição Temporária com temáticas “História da Educação em Vazantes” e “Ruas de Vazantes”, além disso, mesmo que o transporte tenha dado problema e por os alunos de locais mais distantes tenham se conduzido à escola com transporte próprio, todos os estudantes das turmas 2ºC e 2ºD participaram e apresentaram pelo menos uma fonte compilada ao longo dos 5 meses de aulas e pesquisas. Sendo que 100% desses estudantes pesquisaram assuntos que tinham relação direta com suas vivências (trecho retirado do meu diário de classe).

Cabe ressaltar, portanto, que o protagonismo estabelecido pelas ações promovidas e discutidas até aqui não define que todos os estudantes são protagonistas da mesma maneira e que isso não é generalizado. Ao atingir eficientemente a maioria dos estudantes, por haver o interesse pela pesquisa científica, com dados, fontes e resultados que estão bem próximo de

suas realidades, cabe ressaltar que mesmo utilizando métodos diversificados nas produções de materiais, alguns poucos alunos não participaram.

Nesse viés, o sentido dado ao conceito de protagonismo nesse trabalho, além de ser a promoção do estudante como agente efetivo de sua transformação social, não concorda com a forma como se encontra no documento Catálogo de Eletivas. Nesse documento o protagonismo aparece como se fosse para todos os alunos, sendo garantido por ele que o estudante é protagonista pelo simples fato de escolher a eletiva que vai estudar. Além de não acontecer como está previsto nesse documento, esse sentido institucional é ínfimo ao lado da complexidade dada à autoria desses estudantes, quando mergulham de fato no processo de criação de materiais didáticos diversificados ligados diretamente às suas realidades, promovendo assim, transformações significativas no ensino.

A LDB norteia os currículos e as diretrizes estão previstas na Base Nacional Comum Curricular, onde o termo protagonismo juvenil aparece mais de cinquenta vezes. De acordo com este documento definidor de conteúdos e competências, o protagonismo deve ser estimulado pelos profissionais da área de Ciências Humanas, das escolas de ensino médio em todo o Brasil.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas (Brasil, 2018).

Como mobilizar os estudantes sem estrutura e formação adequada? Percebe-se a dissonância entre as diligências da BNCC (2018) e a realidade das escolas. Dois motes são fundamentais para responder estas perguntas. Primeiro, o protagonismo estudantil necessário na sua atuação como guia na investigação. É o jovem estudante que em cada temática trabalhada em sala de aula direcionou onde encontrar uma imagem que retrata tal questão estabelecida no ensino de história. Entre as fontes está a oral e os alunos souberam direcionar quem seriam as pessoas entrevistadas mais adequadas para tratar de cada tema. Isto foi fundamental, pois eram geralmente mulheres que queriam a oportunidade de falar para os jovens e jovens falando entre si, a fim de visibilizar narrativas que devem ser consideradas.

Da forma como a BNCC prevê o protagonismo estudantil, dever-se-ia pensar por parte do governo, no financiamento de formação de professores, transporte público adequado para visitações e, nesse viés institucional também, o arquivamento adequado de documentos públicos importantes para a história de Aracoiaba, haja vista as documentações encontradas no

arquivo da Câmara Municipal da cidade, local visitado graças à boa vontade e trabalho do professor de matemática, que também é vereador na cidade, e à funcionários daquela instituição.

Além da definição sobre o que se considerar como protagonismo, há a presença do conceito de "autonomia" em documentos curriculares, enquanto fundamental, pode ser problematizada pela forma como ela é efetivamente traduzida na prática educativa.

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BNCC, 2018).

A autonomia, definida como a capacidade de se posicionar de forma crítica e responsável, muitas vezes, é apresentada como uma competência ideal. Mas, encontra barreiras significativas para sua realização em contextos educacionais marcados por estruturas hierárquicas, currículos rígidos e avaliações padronizadas.

De acordo com Freire (1996), a autonomia é um processo de construção, de constante busca, de constante reflexão e ação sobre a realidade. Para Paulo Freire, a autonomia é um conceito central em sua pedagogia. Ele acredita que a educação deve promover a autonomia dos educandos, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos e críticos em seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse direcionamento, a autonomia no ensino de História Local já é exercida pelo aluno ao escolher o tema, após análise de fontes, e no debate em grupo, que logo depois, ao ser compartilhado com os outros estudantes, promove a partilha dos conhecimentos entre comunidades vizinhas. Há descobertas intrínsecas às suas rotinas, à convivência com seus familiares e amigos destes familiares. Ou seja, uma verdadeira colaboração para a produção de conhecimento que preserve uma narrativa. Ou mesmo que dê voz à narrativas que não estão presentes nas versões oficializadas na produção historiográfica da região.

Além disso, a promoção da autonomia pode ser limitada quando a educação é orientada por uma lógica tecnicista e neoliberal, que prioriza resultados mensuráveis e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e emancipadora. Assim, há o risco de que a autonomia se transforme em um discurso vazio, reproduzindo práticas educativas que, na realidade, perpetuam relações de dependência e conformismo.

Assim, diferentemente do que pregam os documentos curriculares, o conceito de autonomia é implementado em realidades de desigualdade social e econômica. Em escolas com

recursos limitados, ou em comunidades vulneráveis. O desenvolvimento da autonomia, muitas vezes, enfrenta barreiras estruturais que dificultam sua promoção de forma equitativa. Portanto, a prática pedagógica precisa ser constantemente revisitada, para garantir que a autonomia não seja apenas um ideal teórico, mas uma meta acessível e significativa para todos os estudantes, independente de suas condições.

De acordo com Leão<sup>36</sup> (1999, p. 198) “*um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor*” e este processo de aprendizagem deve partir do ensino. O estudante se torna capaz de empoderar-se para que seja protagonista de sua própria aprendizagem no ensino de História Local, não apenas sendo um passo em direção à autonomia, mas também a construção de cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade. Isto ocorre em vários momentos da pesquisa-ação, inclusive, no estudo sobre movimentos de luta como o MAB e os movimentos culturais e políticos de luta da Kolping.

O protagonismo, nesse viés, é o combustível necessário para que os alunos entusiasmados procurem novos temas que se relacionem a questionamentos importantes nos seus diversos campos de pesquisa. Perguntas como: Mesmo com a criação do açude Aracoíaba, ao lado de nossa casa, por que o abastecimento de água não é eficaz? Por que meus familiares tiveram que sair de suas terras, para dar lugar a esse grande apresamento de água? Para quem é essa água? Qual a contribuição dos movimentos sociais para a manutenção da cultura afro na região? Perguntas como estas não são esclarecidas nos livros de história, nem eram debatidos com propriedade nas salas de aula da escola, antes da escolha da temática em Eletiva. Para aprofundar essas investigações as fontes, o protagonismo e este pluralismo epistemológico foram essenciais em cada passo do processo de criação do Projeto de Ensino.

O protagonismo aqui proposto, que também é juvenil, parte de dentro da escola, em cada escolha de tema de pesquisa que progressivamente se transforma em olhares mais abrangentes, estabelecendo a percepção crítica, não somente pelos eventos históricos em si com estas temáticas, mas pela própria resistência que está na vontade desses alunos em estudar mais profundamente sobre a história das localidades. Diante da percepção de exclusão historiográfica regional e o paulatino entendimento do aluno que de fato a localidade que ele reside é repleta de história, a vontade de resistir à história oficial se torna constante e se fortalece em cada entrevista com morador, em cada atividade realizada.

---

<sup>36</sup> Denise Maria Maciel Leão Psicóloga, mestre e aluna especial do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Faced UFC no artigo sobre paradigmas da educação brasileira, Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista.

O referencial legal e conceitual das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018) estabelece que a condição do desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante parte de processos educativos significativos, resultando no protagonismo estudantil na construção do seu projeto de vida. O método desenvolvido no uso do protagonismo estabelecido no ensino de História Local parte do preceito que a educação e a prática social são indissociáveis, e que o protagonismo no processo educativo é ponto de partida para a formação crítica do aluno. A autonomia desenvolvida nele é diferente do projeto de vida nas aulas de Formação Cidadã, na Eletiva é consolidada a pesquisa científica, elaborada com autonomia, partindo desde a escolha da temática investigada.

O documento DCN (2018) descreve sobre a organização curricular dos itinerários formativos, que são orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento e devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes. O ensino da temática História Local destina-se a contemplar os três primeiros tópicos, havendo a necessidade de observação de um eixo:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Sabe-se que no contexto neoliberal de ensino a mobilização de conhecimentos sobre o empreendedorismo pressupõe limitações significativas ao não priorizar a formação de pensadores críticos. Essa abordagem reduz o papel da educação à preparação para o mercado, despolitizando os estudantes e enfraquecendo sua capacidade de refletir sobre questões estruturais, como desigualdade social e concentração de poder.

Além disso, reforça uma lógica individualista, promovendo a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço pessoal, ignorando as barreiras sociais e econômicas

enfrentadas por muitos. Tal modelo também negligencia o desenvolvimento do pensamento crítico, ao focar em habilidades práticas e imediatas, e acaba reproduzindo desigualdades, já que favorece aqueles com mais recursos e acesso a oportunidades. Assim, a ênfase no lucro limita a criatividade e as inovações sociais, deixando em segundo plano iniciativas voltadas para o bem comum. Nesse sentido é necessário que o empreendedorismo educacional seja repensado, promovendo valores éticos, colaborativos e críticos, que formem cidadãos preparados para transformar a sociedade e não apenas atender às demandas do mercado.

Sobre o empreendedorismo, nem todos estudantes têm condições socioeconômicas para serem aplicadores de capital. Muitos já trabalhavam, em 2022 e 2023, na colheita do caju, principalmente nos meses de setembro e outubro, o que inclusive os afastava da escola, mesmo que em apenas um dos turnos, ou alguns dias pré-determinados e/ou combinados com a gestão escolar.

Em oposição ao que o empreendedorismo na escola prega, tomo como base o ensino de história que respeite o pluralismo na direção à aprendizagem significativa e a sua aplicação em sala de aula. Para que se forme a consciência histórica nesses alunos, é importante ouvi-los. Assim, é fundamental conhecê-los em suas realidades, entendendo esta pluralidade no cotidiano do próprio aluno, nas suas vivências e formas de ver o mundo.

O aluno não é protagonista pelo simples fato de realizar as pesquisas e atividades propostas em sala de aula. Mas, pelo fato de escutar o que o outro estudante tem a falar sobre fatos históricos narrados pelos seus pais ou avós. Ou até mesmo escolher e realizar entrevistas com outros sujeitos das localidades. O jovem é protagonista por definir o tema a ser pesquisado, ao ensinar para outros grupos de estudantes de outras escolas que a História Local está para além das memórias que são gravadas em nomes de praças e ruas, por manter a cultura de herança afro e manter por meio de sua participação nessas práticas. Muitas vezes, durante a pesquisa o próprio estudante dizia: “*fulano que trouxe o Maracatu, eu o conheço as músicas e os instrumentos utilizados*” entre outras frases que motivavam cada vez mais.

No entanto, o que é perceptível na prática do ensino são as várias demandas do campo educacional, mas também social. No que se refere ao estímulo ao protagonismo do jovem estudante, é que o estado não disponibiliza capacitação específica para aulas de campo. Se torna desafiador para o professor ter a noção de onde vai o limite entre o que deve ser definido pelo professor e o que pode ser dado em termos de autonomia ao aluno. Em alguns casos, o aluno entende aquela autonomia como liberdade para fazer outras atividades extra educacionais no horário de aula, seja nas entrevistas em aulas de campo ou em sala.

A defesa à democracia é tema relevante e que está associado tanto ao conceito trabalhado no desenvolvimento da pesquisa, quanto ao próprio método que diminui as diferenças entre professor e aluno. No processo de construção do conhecimento em História Local, com uso das fontes, foram os alunos que direcionaram os caminhos da pesquisa. Nos conteúdos em sala de aula a luta pela emancipação política de Vazantes, pouco antes do golpe de 1964, também foi temática investigada. Foi encontrado nas estantes da Câmara Municipal documento que oficializa neste mesmo ano Vazantes como cidade, lei vetada com o golpe, fazendo com que Vazantes voltasse a ser distrito, assim como é até hoje.

Por falar em democracia, este conceito está atribuído à historicidade do lugar e por isso debatido em sala de aula, ligado ao processo de produção de conhecimento, ao respeitar os saberes dos educandos e também nos passos dados a cada etapa do processo de produção de conhecimento.

Para que o ensino seja transformador o processo de construção de conhecimento deve ser democrático, ouvindo e respeitando saberes socialmente construídos na prática comunitária e intrínsecos a essas práticas e saberes estão, por exemplo, as artes de curar como de benzedeiras, rezadeiras, parteiras. Mulheres de Ideal, que frequentemente atendem os próprios alunos em caso de doenças, foram ouvidas para que as origens dessas práticas na região fossem investigadas. Principalmente por meio da fonte oral e de trabalhos interdisciplinares, esses saberes foram entendidos e também apresentados pelos alunos.

As heranças de todas as Áfricas devem estar nos currículos e projetos escolares e mesmo que a implementação da lei sobre a obrigatoriedade do ensino dessas culturas seja de 2003, somente a partir dos anos 2020 a SEDUC Ceará implementa projetos como o Selo Antirracista nas escolas, incentivando os professores a desenvolver projetos e trabalhar temas, transversais ou não, sobre a perspectiva de valorização afro, o que recai na falta de formação de professores desde as universidades. Outro ponto a se considerar é o problema do engessamento, para um viés antirracista, atrelado quase que especificamente para a valorização das raízes afro, deixando de lado a questão indígena, que também deveria ser devidamente protagonizada. Inclusive, neste selo, que deixa de considerar a lei 11.645/2008, a qual inclui a obrigatoriedade do ensino da história indígena e do indigenismo na educação básica.

Esta lei ainda é marginalizada nesses projetos educacionais da SEDUC Ceará, da mesma forma que as narrativas indígenas estão marginalizadas e desprestigiadas nos livros memorialistas e ausentes no Museu Cultural Salomão Alves de Moura Brasil. O que venho propor é o uso das Eletivas como forma de problematizar essas ausências e com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos incluir, de forma dinâmica e acessível, o ensino de uma história

vista de baixo para cima, em perspectivas contra coloniais que estejam de acordo com a realidade do cotidiano dos alunos e desse modo, democrático.

### **3.3 . A cocriação do Museu das Relações Étnico-Raciais em Ideal/Aracoiaba<sup>37</sup>**

A Câmara Municipal de Aracoiaba, por meio do Projeto de Lei nº11, aprovado por unanimidade pelos vereadores, se transformou na lei nº 973, de 06 de agosto de 2008, a qual cria e denomina o Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba e dá outras providências. Esta é a lei que determina a criação do primeiro Museu da cidade. Nos termos do projeto e da lei, em seu artigo 1º, afirma que

fica legalmente criado e denominado o “Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba Professora Maria Madalena Silva Matos, com base nos Atos das Disposições Organizacionais Transitórias da Lei Orgânica do Município, estabelecida em Assembleia Constituinte, em 20 de novembro de 1990, o que diz em seu artigo 7º ‘O Poder Público Municipal poderá criar Inciso II: O MUSEU HISTÓRICO E CULTURAL DO MUNICÍPIO.

Esta lei foi assinada pelo então presidente da Câmara Municipal, Salomão Alves de Moura, que nasceu em Jaguaribe/CE. O mesmo memorialista que, junto a Rosy Mary Santana Matos, escreveu os dois volumes do livro *Aracoiaba, em Retalhos*. Como observado na letra de lei, tanto em 1990<sup>38</sup>, quanto no ano da assinatura da lei, a denominação do museu municipal seria Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba Professora Madalena Silva Matos<sup>39</sup>.

Salomão Alves de Moura, que era um dos principais idealizadores deste museu, havia acionado a prefeitura destinando o espaço de sua escola para abrigar os objetos, o Ginásio Virgílio Távora (GVT), como nos conta Rycardo Wylles Pinheiro Nogueira<sup>40</sup> em seu artigo denominado *Passados Presentes: acerca da construção do Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba Dr. Salomão Alves de Moura Brasil*

Em 2008 Salomão Alves propôs à prefeitura cidade uma utilização do Ginásio e Escola Normal Virgílio Távora (escolade sua propriedade) para a construção

<sup>37</sup> O museu das Relações Étnico Raciais foi uma experiência educacional realizada dentro do ensino da temática História Local na EEMTI JAM. Mesmo com a doação da edificação efetivada pelo pároco da Igreja, oficialmente não conseguimos na Câmara Municipal de Aracoiaba até o final de 2023 (final do meu período como professor da escola) a efetivação da lei para oficializar a criação.

<sup>38</sup> Ano de centenário da cidade, quando foi idealizada a criação do museu por este político.

<sup>39</sup> Educadora e professora de História de Aracoiaba, que prestou bastantes serviços relevantes ao município, tendo sido uma das primeiras professoras aracoibenses que, inconformada com o baixo índice educacional e cultural de nossa cidade e déficit de escolas, desloca -se para Fortaleza, em busca da melhoria da qualidade de ensino, onde cursou e concluiu o Curso Normal Pedagógico, na Escola Normal da Imaculada Conceição, voltando em seguida à terra natal, onde passou a lecionar as disciplinas História e Geografia (trecho retirado da lei 973 de 2008)

<sup>40</sup> Inspetor de Polícia Civil no Estado do Ceará; Mestre em História e Culturas pelo MAHIS–Mestrado Acadêmico em História da Universidade Estadual do Ceará (2016); graduado em História Licenciatura Plena pela FECLESC – Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central(2012) da UECE–Universidade Estadual do Ceará.

do Museu de Aracoiaba “pela conta dele”. Percebemos o poder legítimo que a Prefeitura “entrega” à Salomão Alves, permitindo-o exercer sua maneira própria de “mobilização da memória” e representando na cidade de Aracoiaba um passado articulado em um espaço propriamente seu (GVT). (Nogueira, 2018, p. 60).

No trecho observo a facilidade política que Salomão Alves tinha na prefeitura. Já havia oficializado o museu por meio de lei. Agora, o espaço do museu também seria dentro de uma escola construída por ele. Após sua morte, que aconteceu antes da inauguração do museu, também foi alterada a denominação. Desde o primeiro dia funcionou com o nome Museu Histórico e Cultural Salomão Alves de Moura Brasil, só mudou de lugar depois da demolição do GVT. Hoje, o museu funciona rua Santos Dumont e é um verdadeiro repositório de objetos antigos que foram usados por Salomão Alves, seus familiares, amigos e familiares de amigos.

O vereador Salomão Alves de Moura Brasil havia pensado a inauguração do museu para o próximo aniversário da cidade, em 16 de agosto de 2009. No entanto, faleceu em maio de 2009. Por isso, a denominação que homenagearia uma mulher, professora que era de fato aracoiabense foi alterada para o nome desse homem, político, membro das elites da zona urbana e que nasceu em Jaguaribe.

A reflexão que fica é sobre a atuação de Salomão enquanto político em prol de uma política da memória para a cidade, ao mesmo tempo que buscava para si uma “auto monumentalização”<sup>41</sup>. Nesse sentido, se fosse selecionar para o ensino de História Local este museu em Aracoiaba, teria ainda a priorização de narrativas elitizadas e que privilegiam a memória e a cultura de alguns grupos em detrimento dos outros. Entre estes marginalizados se enquadram jovens da zona rural do município.

Roger Chartier (1989, p. 45) afirma que “as representações atuam como expressões e criadoras do real”, o que pode ser um problema, por exemplo, quando em espaços de memória objetos expostos referem-se e se referenciam a narrativas consideradas hegemônicas, ou quando o espaço é criado por grupos políticos que ao selecionar objetos e exposições, eliminam a memória integrantes de grupos diferentes, como acontece no Museu Municipal, fundado em 15 de agosto de 2009.

Levando-se em consideração que na historiografia de Aracoiaba já havia o problema de uma história tradicional positivista, se pensar uma outra possibilidade do uso do Museu Histórico e Cultural como recurso didático, é preciso problematizar com os alunos os objetos e a própria visitação. A partir disso, buscar possibilidade de identificar e visibilizar

---

<sup>41</sup> Termo utilizado no artigo de Rycardo Wylles Pinheiro Nogueira.

outros grupos e sujeitos por meio da pesquisa. Percebe-se que a memória de Aracoiaba é monopolizada por grupos e sujeitos que estão sendo mencionados neste trabalho.

No contato com narrativas que sobrepõem a história da zona urbana e das famílias mais abastadas da sede urbana, com os espaços expositivos, documentos preservados e objetos apresentados refletem os modos de vida das camadas mais influentes da sociedade, destacando suas tradições, bens materiais e feitos históricos sob uma perspectiva que reforça as memórias oficiais. É necessário discutir como determinadas histórias são preservadas enquanto outras são silenciadas.

Sobre esse aspecto, a intelectual na área de museus e ensino de História Ana Amélia Rodrigues de Oliveira, doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará, revela que os critérios para escolha de objetos para exposições nos museus são frequentemente moldados por valores sociais, econômicos e culturais de uma determinada época, refletindo relações de poder. Assim, o que é escolhido para ser apresentado como parte da "cultura material do passado" pode reforçar narrativas dominantes, marginalizando ou apagando outras histórias e vozes. Esse é um ponto essencial para refletir sobre o papel do museu na (des)construção de discursos. Segundo a autora,

o Museu é o lugar em que a cultura material é selecionada, exposta, comunicada e interpretada. É um lugar de memória(s), de identidade(s), de (des)construção de discursos, e por isso deve tornar-se objeto de reflexão histórica, já que seu acervo representa a acumulação da cultura material do passado e sua exposição é o principal meio pelo qual o passado é publicamente apresentado [...]. (Oliveira, 2008. p. 11).

O museu, enquanto "objeto de reflexão histórica", precisa ir além do papel de guardião do passado. Ele deve atuar como agente de transformação, gerando debates críticos e promovendo o questionamento das narrativas hegemônicas. Esse papel exige ações institucionais para lidar com controvérsias e abrir espaço para múltiplas perspectivas, especialmente aquelas que historicamente foram silenciadas. Este trabalho é uma verdadeira manifestação desse princípio. Emerge como uma poderosa intervenção no ensino de história, oferecendo uma nova perspectiva ao criar um museu plural, que dá voz à diversidade cultural e às narrativas silenciadas. Nesse sentido, para se combater estas proposições elitistas foi preciso conhecer melhor o acervo do Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba.

Para isso, solicitei transporte e não consegui. O intuito era levar os alunos ao Museu de Aracoiaba. Mesmo assim, com recursos próprios, tentei sozinho visitá-lo por diversas vezes, sem sucesso, por se encontrar sempre fechado. Depois de várias tentativas, perguntei a um vendedor ambulante que comercializava próximo do local onde o museu está, hoje, localizado

e fui informado que aquele espaço abria, mas não tinha horário e ficava aberto por pouco tempo durante o dia, geralmente de 10 da manhã até 12 horas. Após um bom tempo tentando consegui, finalmente, entrar naquele espaço.

Logo na entrada fui recepcionado por um grupo de pessoas. Me identifiquei como professor, fui bem recebido e convidado a entrar e fazer uma visita solitária pelos objetos. Entre os objetos percebi muitos pratos, talheres, aparelhos de som e tv, algumas fotos de pessoas bem vestidas, sendo que alguns tinham sua biografia ao lado de suas fotos. Tinham também algumas moedas e cédulas antigas, com informativos que eram de Salomão Alves de Moura Brasil, assim como nas roupas antigas e outros objetos e fotos deste sujeito em desfiles do 7 de setembro na cidade, por exemplo.

Ao perguntar sobre do que se tratavam alguns papéis em armários logo na entrada, percebi que nenhuma das pessoas que trabalhavam naquele lugar sabiam. Perguntei se poderia vasculhar e eles disseram que eu poderia ficar à vontade e realmente me deixaram, tanto que saíram e disseram que voltariam depois.

Foi nesse momento que encontrei a fonte utilizada no início deste capítulo, o projeto de lei e a lei que oficializa a criação daquele museu. Empoeirado e com muitos sinais do tempo, registrei fotos desse documento e depois imprimi, para que eu e os alunos tivessem acesso a este documento, na íntegra. Além da foto do documento também registrei alguns objetos, mas não com tanto interesse como a fonte mencionada, já que aquela experiência de observação desses objetos, para uso em sala de aula, conectara-me ao que José Saramago<sup>42</sup> (1994) remete, à deslealdade da instituição museal, quando se refere à visitação ao Museu de Évora

E quando lá dentro nos apanha, como discípulos que vão a um mestre, em vez de nos ensinar com moderação e critérios, atira-nos com duzentas obras-primas, duas mil obras de mérito, outras tantas de aceitável valor médio. Não é tão rico assim o Museu de Évora, mas tem de sobra para um dia, que é excessivo tempo para as posses do viajante. (Saramago, 1994).

Ramos (2004, p.8) faz correspondência desse trecho sobre o Museu de Évora com anotações do poeta Paul Valéry<sup>43</sup>, que anuncia a sua pouca afinidade com os museus e denuncia

<sup>42</sup> José Saramago foi um renomado escritor português, nascido em 16 de novembro de 1922 em Azinhaga, Portugal, e falecido em 18 de junho de 2010 em Tías, Espanha. Ele se destacou como romancista, poeta, dramaturgo e jornalista, sendo o primeiro autor de língua portuguesa a receber o Prêmio Nobel de Literatura, em 1998.

<sup>43</sup> Paul Valéry foi um poeta, ensaísta e filósofo francês, nascido em 30 de outubro de 1871 em Sète, França, e falecido em 20 de julho de 1945 em Paris. Ele foi um dos principais representantes do Simbolismo, influenciado por Stéphane Mallarmé, e se destacou por sua escrita sofisticada e reflexiva, abordando temas como arte, linguagem, memória e existência humana. Além de sua produção poética, Valéry também escreveu ensaios filosóficos e literários, explorando a relação entre pensamento e criação artística. Entre suas obras mais conhecidas estão *La Jeune Parque* (1917), *Charmes* (1922) e *Eupalinos ou o Arquiteto* (1923). Ele foi membro da Academia Francesa e teve grande influência no cenário intelectual europeu entre as duas guerras mundiais.

o excesso de coisas acumuladas, a confusão, a danada desorganização organizada nessas instituições que guardam visões da morte (Valéry, 1934).

De fato, seria preocupante usar, assim como o livro *Aracoiaba, em Retalhos*, o Museu Histórico e Cultural Salomão Alves de Moura Brasil na sala de aula. Além da questão da desorganização, que considero o acúmulo de objetos velhos que eram usados por um sujeito (como o objeto com a anotação “xícara que Salomão Alves tomava café”) foi perceptível que fora esses objetos com anotações, os outros objetos não eram conhecidos nem pelos trabalhadores do museu.

Outro ponto que também seria desafiador é a necessidade de cumprir leis educacionais importantes. Ao analisar os objetos do museu de Aracoiaba não consegui encontrar nenhum que fizesse referência à história indígena e/ou da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, a inclusão das leis 10.639/03<sup>44</sup> e 11.645/08<sup>45</sup> na prática museológica e no ensino de História dificilmente seria aplicada, a não ser pela problematização.

A ausência de representatividade afro-brasileira e indígena nos acervos museológicos é reflexo da marginalização histórica desses grupos. A construção das narrativas museológicas em Aracoiaba é marcada por visão eurocêntrica, que silencia memórias de grupos subalternizados. Nesse viés, a ideia de uma história totalizante deve ser rejeitada, uma vez que nem a memória, nem a história são totais, algo sempre escapa à memória e à história, seja pela escolha, pela ausência de vestígios, pelo olhar ou pela voz que as transmite. Ambas são constantemente tensionadas entre a lembrança e o esquecimento (Nora, 1984).

Por esses desafios, pensou-se, então, na necessidade da criação do Museu das Relações Étnico-Raciais, um projeto pedagógico museal desenvolvido coletivamente na escola. Trata-se de uma experiência educativa que aproxima os estudantes da história, cultura e patrimônio em perspectiva contra hegemônica, promovendo um aprendizado mais significativo e plural. Essa pluralidade se dá pela criação do museu de comunidade como espaço educativo

<sup>44</sup> A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Essa legislação incluiu o Artigo 26-A na LDB, determinando que os conteúdos sobre a história da África, a luta dos negros no Brasil e suas contribuições sociais, econômicas e políticas sejam abordados no currículo escolar. Além disso, a lei instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar, reforçando a importância da valorização da identidade negra e do combate ao racismo. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) último acesso 18 de abril de 2025.

<sup>45</sup> A Lei 11.645/08 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira para incluir também a História e Cultura Indígena. Essa legislação reforça a necessidade de abordar, no currículo escolar, os aspectos históricos, sociais e culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros, garantindo maior representatividade e diversidade na educação. O conteúdo deve ser trabalhado em todas as disciplinas, com destaque para História, Literatura e Artes. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) último acesso em 18 de abril de 2025.

dinâmico, onde o ensino vai além da transmissão de conhecimento e se torna um processo interativo e reflexivo.

Freire (1997) destaca em seu livro *Pedagogia da autonomia* a importância de respeitar os conhecimentos, a capacidade crítica e a cultura empírica de cada estudante. Assim, pensar a criação de um museu pelas mãos dos alunos pressupõe dar condições aos discentes para que problematizem, levantem hipóteses e construam argumentos e conclusões a partir da própria cocriação das exposições a partir da busca dos objetos e exposição deles.

Além de estabelecer o protagonismo estudantil, esta abordagem está para além do ensino de história etnocêntrico. Está em cada aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira e indígena na região, por meio do próprio cotidiano do aluno. Alinhando-se o conceito de museu ao do protagonismo estudantil, tem a efetivação da experiência pedagógica de criação do Museu das Relações Étnico-Raciais.

Esta concepção museológica está de acordo com o conceito de Museu constituído durante a 26<sup>a</sup> Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2025). Realizada de 20 a 28 de agosto de 2022, em Praga, na República Tcheca, representantes de mais de 500 museus em todo o mundo redefiniram este conceito. Mudança esta que ocorreu porque, até a metade do século XX, os critérios administrativos e aquisitivos dos museus eram arbitrários e estas instituições eram elitistas, colonizadoras e excludentes. A nova definição aprovada por unanimidade estabelece que

um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento.

O ICOM é uma organização não-governamental criada em 1946, que mantém relações formais com a UNESCO e atua na promoção e desenvolvimento de políticas museológicas em nível global. O ICOM tem *status consultivo* no Conselho Econômico e Social da ONU e desempenha um papel fundamental na definição de padrões éticos e profissionais para museus, além de incentivar a cooperação internacional entre instituições museológicas (ICOM, 2025).

Este Conselho dialoga sobre temas pertinentes em relação ao museu e educação. Entre as obras analisadas para a execução deste trabalho está *História da educação museal no Brasil*, organizada por Maurício André da Silva e Andréa Fernandes Costa. Este livro elaborado em colaboração com o ICOM, ao tratar sobre a função social dos museus, conta com um tópico

denominado *Reflexões sobre acesso, inclusão e a função social dos museus*, escrita por Gabriela Aidar<sup>46</sup> e Milene Chiovatto<sup>47</sup> que nos ajudam a pensar a importância dos museus para o ensino de História Local em perspectiva contra hegemônica. Segundo Aidar e Chiavenato (2024, p. 114):

É também necessário refletir sobre quais tipo de práticas inclusivas os museus estão dispostos a implementar. Se “apenas” optam por transformar alguns aspectos de suas coleções, coletando e exibindo objetos de outras etnias, gêneros, origens, crenças e localidades que não aqueles que a tradição branca europeia produziu ou subtraiu de suas ex-colônias; ou se estamos propondo modificações mais profundas e estruturais em sua própria organização, com propostas de cocriação de programas e ações com a participação das comunidades, para elas e para seus interesses.

Nesse sentido, pensar o ensino de História Local usando como proposta criar um museu que está mais próximo da realidade do aluno e, além disso, explorar crenças, danças, artes de curar e outras expressões culturais que estão excluídas do Museu de Aracoiaba, está de acordo com o conceito atualizado de Museu. Conhecer as comunidades que estou inserido, mediante minha realidade cultural profissional, além de ser uma função social, também é um processo inclusivo dos museus. É inclusão social e sobretudo cultural.

Um museu comprometido com sua responsabilidade social deve estabelecer um vínculo ativo com as comunidades que o cercam, tornando-se um espaço de expressão, encontros, celebrações e diálogos. Além de abrigar manifestações culturais e sociais, ele deve ser um aliado nas lutas políticas, oferecendo suporte tanto nos momentos de resistência e fortalecimento quanto em condições de exclusão, apagamento e silenciamentos.

Para cumprir esse papel, é fundamental que esteja aberto à colaboração e à construção coletiva, permitindo que sua atuação esteja aberta à cocriação junto aos sujeitos que compartilham sua história. É nesse viés que o Museu das Relações Étnico-Raciais vem cooperar com esta integração entre museu e ensino de História Local. Agora, com perspectiva, as contribuições legais, os instrumentos e os sujeitos definidos, em que contexto e como realizar a criação dessa experiência?

Para criação deste museu, providenciou-se a catalogação de objetos, as aquisições, exposições planejadas, tudo em compatibilidade com esta finalidade social que foi definida coletivamente e em consonância com as diretrizes da nova definição de museus. Constituindo conselhos com participação dos estudantes, refletindo a variedade e instâncias da sociedade civil, para cocriar sua programação. As galerias do museu devem oferecer lugar para

<sup>46</sup> Mestre em Museologia, Educadora Museal Pinacoteca de São Paulo.

<sup>47</sup> Mestre em Ciências da Comunicação, Educadora Museal Pinacoteca de São Paulo.

manifestações culturais, sociais e políticas dos diferentes atores das comunidades circundantes. Que objetos pessoais e de significação afetiva se mantenham em exposição e que possam ter reconhecidas sua significação e importância. A atuação social e cultural dos museus devem ser cada vez mais indistinguíveis (Aidar; Chiavenato, 2024, p. 116).

Para que ocorresse desenvolvimento das pesquisas sobre cultura afro-indígena nas comunidades, se tornou indispensável contar com a integração e parceria de instituições dos distritos de Ideal e Vazantes. Elas colaboraram com o compartilhamento de informações, acervos históricos e principalmente com relatos das populações locais. Essa parceria potencializou a realização de entrevistas, levantamentos documentais e atividades de campo, garantindo uma abordagem mais aprofundada e participativa no estudo da cultura afro-indígena. Além disso, a iniciativa envolveu educadores, pesquisadores e membros da própria comunidade, promovendo uma troca de saberes, fortalecendo o reconhecimento das identidades e tradições presentes nesses territórios. Tudo isso pensado para encarar os desafios mencionados em capítulos anteriores sobre o contexto da implementação da temática História Local no ensino médio.

**Foto 2 - Entrevista com funcionário da EEMTIJAM e morador de Ideal**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

Em todo o processo de criação do Museu das Relações Étnico-Raciais ocorre a ressignificação do ensino de História Local, intrínseco ao ensino médio, aplicando leis educacionais, ao mesmo tempo combatendo a invisibilização de grupos e promovendo educação mais plural e antirracista. Nesse sentido, as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 são o direcionamento deste trabalho, haja vista, o processo de criação desse material é um exemplo de aplicação de leis, em âmbito estadual, ao longo do Novo Ensino Médio no Ceará.

A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de História Local garante que as narrativas afrobrasileira e indígena sejam reconhecidas no ambiente escolar. Como pontapé inicial nesse processo, estabeleci um processo pedagógico que se estrutura a partir de uma palestra introdutória, na qual discuti a importância dessas legislações e como irei, juntos aos estudantes, aplicá-las na prática. A partir desse primeiro momento, ministrei orientações iniciais para realizar pesquisas com fontes orais. Conversei sobre as heranças afro e indígenas que estão presentes nas práticas de seus cotidianos.

Falei sobre as benzedeiras e rezadeiras, sobre como analisar objetos do Omolocô, do Maracatu e da Capoeira, elementos fundamentais da cultura e da resistência negra. Deixei claro que a meta era construir o Museu das Relações Étnico-Raciais, compatível com o ensino de História Local na escola, tornando-o um espaço de memória, aprendizado e ressignificação. Mas, afinal, como a palestra contribuiu para que os estudantes começassem a refletir sobre essas questões e se apropriassem do processo de pesquisa histórica?

Com a promulgação da lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira, nas instituições de ensino públicas e

privadas. Posteriormente, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Africanas e Afrobrasileiras. Em continuidade a esse avanço, a lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, expandiu essa obrigatoriedade, incluindo também o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos das redes de ensino públicas e particulares.

Vinte anos depois da lei 10.639, no dia 21 de março de 2023, dia internacional da luta contra a discriminação racial, a unidade escolar de Vazantes promoveu uma palestra especial com o tema *Mais de 10.639 motivos para promover educação antirracista: Os desafios após 20 anos da lei de obrigatoriedade do ensino da África e Cultura Afrobrasileira na educação básica*. O evento começou às 7 horas da manhã e contou com a participação de 57 alunos das turmas do 3ºA, B, C e D, da escola. Ela ocorreu no refeitório da escola, durou cerca de 2 horas, entre as 7 e as 9 horas e foi pensada, planejada e organizada entre a gestão escolar, eu e o estudante Moisés Tavares, do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), da UNILAB<sup>48</sup>, campus Redenção, que é natural de Guiné-Bissau.

A palestra teve como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos sobre a lei 10.639/2003, explicando sua importância no contexto educacional brasileiro. Essa lei representa um marco na luta contra o apagamento histórico das contribuições africanas e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. No entanto, dados preocupantes surgiram durante a discussão: a maioria dos alunos participantes desconhecia a existência da legislação e não sabiam da obrigatoriedade de aprenderem sobre cultura afrobrasileira. Esse fato revelou a necessidade urgente de promover iniciativas que reforcem sua aplicação e ampliem o debate sobre a educação antirracista nas escolas. Além disso, mesmo com 80% praticantes de pelo menos uma destas expressões culturais, todos os alunos desconheciam as origens das práticas citadas. Mas, reconheciam o preconceito com as mesmas, tornando-se de fundamental importância a criação do Museu.

A escolha do dia para a realização da palestra não foi por acaso. O 21 de março remete ao Massacre de Sharpeville, ocorrido em 1960, na África do Sul, quando 69 pessoas negras foram brutalmente assassinadas por protestarem contra as leis segregacionistas do

---

<sup>48</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instituição de ensino superior mais próxima da unidade escolar, localizada no município de Redenção, Ceará, a cerca de 30 quilômetros de distância. Criada com a missão de fortalecer a cooperação entre o Brasil e países africanos de língua portuguesa, a UNILAB se tornou uma referência no ensino voltado à diversidade cultural e à promoção de uma educação democratizada. O curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), oferecido pela universidade, propõe uma formação ampla e crítica, com foco nas questões sociais, históricas, culturais e políticas.

*Apartheid.* Desde então, a data foi instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) como um símbolo de resistência e combate ao racismo. Assim, a palestra não apenas abordou a lei 10.639/2003, mas também reforçou a importância de refletir sobre a discriminação racial em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, além do combate aos racismos<sup>49</sup>.

A palestra foi um momento de aprendizado e reflexão, possibilitando que os alunos compreendessem não apenas o significado e os desafios da lei 10.639/2003, mas também a urgência de uma educação antirracista que enalteça as narrativas historicamente marginalizadas. Além disso, trouxe à tona a necessidade de ampliar o debate sobre o acesso ao ensino superior, ressaltando que a formação acadêmica, no futuro próximo, pode ser um caminho para o enfrentamento das desigualdades raciais e sociais.

Esta experiência foi proveitosa para aplicação da Educação das Relações Étnico-Raciais, já que educar nesse viés é um conjunto de ações educacionais elaboradas para atender às demandas das populações afrobrasileiras e indígenas, por meio de ações afirmativas e pedagógicas inscritas nos sistemas de ensino<sup>50</sup>. Esta só foi possível pela parceria entre a UNILAB, de Redenção, e a escola. A intenção dessas parcerias também é interagir e relacionar conhecimentos e conteúdos que sejam trabalhados constantemente na universidade e nas escolas da região.

Desse modo, tenho a possibilidade de aprender sobre esta e outras leis, mesmo com a deficitária capacitação docente para abordar a temática de maneira aprofundada e crítica na região. Percebi isso ao olhar para a ementa de aplicação da temática História Local. Ela ainda prioriza uma visão eurocêntrica da história, dificultando a inserção de conteúdos que valorizem as contribuições afrobrasileiras e africanas.

Além disso, a ausência de materiais didáticos adequados e a escassez de políticas públicas que garantam a efetivação dessa legislação contribuem para a sua implementação precária. A falta de sensibilização da comunidade escolar também pode se tornar um obstáculo. Pois, sem uma compreensão coletiva da importância da educação antirracista, a lei corre o risco de ser reduzida a uma aplicação superficial.

Para superar entraves a EEMTI JAM requereu um esforço conjunto entre educadores, gestores e a sociedade, garantindo que o ensino da cultura afrobrasileira tenha sido verdadeiramente integrado à formação dos estudantes, não apenas como cumprimento de uma

<sup>49</sup> O racismo pode se manifestar de diferentes formas: religioso, estrutural, institucional, cultural, recreativo e ambiental.

<sup>50</sup> Segundo documento “Orientações para Educação para as Relações Étnico -Raciais e para a semana da Consciência Negra”, emitido pela Secretaria de Educação do Estado Ceará (SEDUC-CE) Página 8.

legislação, mas como parte fundamental da construção de uma educação mais justa e plural.

Ao final da palestra, o questionamento dos estudantes foi a não necessidade de uma lei educacional ser criada obrigando ensino eurocêntrico e monocultural, como se esse ensino já fosse tão naturalizado, que ocorre de forma espontânea. O que de fato é um ponto a se refletir.

**Figura 10: Palestra sobre os desafios para aplicação da lei 10.639**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

E para promover esta educação oficializada em lei, que valorize e respeite a diversidade étnico-cultural na contemporaneidade, é imprescindível direcionar olhar crítico ao currículo, à nossa formação docente e às práticas pedagógicas adotadas. Esse processo deve ser guiado por uma perspectiva multicultural crítica, que permita identificar e desconstruir estruturas que perpetuam exclusões e desigualdades, inclusive culturais. Como bem observa Candau (2012, p. 70) a percepção do caráter monocultural da escola é cada vez mais evidente, assim como a urgência de superá-la e desenvolver práticas pedagógicas em que as questões da diferença e do multiculturalismo estejam, de fato, no centro das discussões.

Ao reconhecer a necessidade de mudança, o multiculturalismo expresso em práticas pedagógicas sequenciais, trabalhado nas aulas de História Local, tem como recurso final, o Museu das Relações Étnico-Raciais. Construído por meio da coletividade, pluralidade e solidariedade. Este processo compreende além da comunidade escolar, integrantes de instituições como a família, igrejas, terreiros e outras escolas, além da população em geral do município, principalmente residentes nos distritos de Ideal, Vazantes, Lagoa de São João e localidades adjacentes onde a maioria dos estudantes desta escola residem e de onde falam.

A escolha da criação do museu foi consequência do conjunto entre minha formação e práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, do dia a dia da pesquisa e do diálogo com os alunos. Como eu já havia pesquisado sobre museus e ensino de História, quando bolsista, e na realidade local os alunos tinham como referência o famigerado<sup>51</sup> Museu Senzala Negro Liberto (mesmo localizado na primeira cidade a abolir o escravismo no Brasil, chamada hoje de cidade de Redenção), revela muitos problemas.

Realizei levantamento para entender quais museus os alunos conheciam no Maciço de Baturité, e percebi que, assim como muitos deles, eu não conhecia nenhum, já que nunca havia morado na região. Antes de visitar o Museu Senzala Negro Liberto, busquei no *YouTube* alguma apresentação sobre o espaço, encontrei um vídeo, mas não gostei da abordagem, o que me levou a pensar em uma atividade para trabalhar criticamente essa percepção com os alunos. Além disso, uma das descobertas mais relevantes da pesquisa realizada por meio de questionários foi que eles desconheciam o Museu da Comunidade do Quilombo Serra do Evaristo, um espaço que se destaca pela sua pluralidade e pela forma como preserva e compartilha memórias e identidades quilombolas.

Então, levei os alunos dos terceiros anos de ensino regular, de 2022, para onde escolheram: Museu Senzala. No entanto, propus a produção de vídeos que estão hoje disponíveis no canal do *Youtube* da instituição escolar. A meta era fazer com que os alunos desnaturalizassem o preconceito e o sentido dado à história afro intrínseca ao escravismo, o que havia sido perceptível na visita. A partir da produção de vídeos, percebi que poderia até não mudar as narrativas do Museu. Mas, em parceria com a comunidade mais próxima da realidade dos alunos poderia promover a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08, por meio da análise de fontes, inclusive, objetos, com estudante ativo nesse processo.

Esta visitação ocorreu porque no ano de 2022, bem logo após a pandemia do Covid-19, os alunos dos terceiros anos C e D, turmas do distrito de Ideal, estavam preocupados e ávidos em sair de sala de aula com objetivo de realizar um “passeio escolar”, que segundo eles

<sup>51</sup> O Museu Senzala Negro Liberto, em Redenção, Ceará, ao apresentar objetos como instrumentos de tortura e recriar cenários históricos, o espaço pode causar impacto emocional nos visitantes, mas também reproduz a violência visual sem contextualização crítica suficiente. Isso leva à reflexão: será que o museu contribui efetivamente para uma conscientização mais ampla, ou a caba apenas chocando sem promover ações transformadoras? Além disso, há o debate sobre quem detém o controle da narrativa. A curadoria do museu reflete as vozes das comunidades afrodescendentes que foram diretamente impactadas por essa história? Ou ela é predominantemente conduzida por uma perspectiva externa que pode limitar a representatividade autêntica? É vital que um espaço como esse amplifique as vozes dos descendentes das pessoas escravizadas, permitindo que eles contem sua própria história. É necessário pensarmos como o museu se insere no contexto educacional e social atual. Será que ele apenas olha para o passado, ou está conectado com questões contemporâneas, como o racismo estrutural e as desigualdades que ainda existem? Um museu plural não apenas preserva o passado, mas também age como catalisador para a mudança, encorajando reflexões sobre o presente e o futuro.

era uma tradição da escola. Ao investigar sobre a veracidade dessa prática com professores e a gestão, de fato pude constatar que a gestão escolar costumava, antes da pandemia, fazer de forma planejada anualmente um “passeio”, por área de conhecimento, sendo assim garantidos aos alunos (diga-se de passagem, nem todos os alunos, pois o critério era a dedicação e o empenho dos estudantes) quatro idas a equipamentos, com transporte garantido pela gestão escolar. Portanto, estes alunos do terceiro ano, em 2022, teriam sido prejudicados nesse sentido, pois não haviam realizado nenhuma dessas ações, na medida em que estudavam de modo *online*, durante o ensino médio, em 2020 e 2021.

Investiguei como estes “passeios” eram pensados em relação aos conteúdos ensinados em sala de aula, pelos professores de Ciências Humanas, e muitas vezes não se estabelecia a conexão entre o que é ensinado em sala com o que era aprendido nessas saídas da escola. Não vejo como um problema, mas metodologicamente em minhas práticas pedagógicas a conexão facilita a interação e otimização do tempo, para que as atividades propostas aos alunos, após as aulas teóricas em sala de aula e também após a visitação, sejam mais interessantes para os mesmos.

Isto faz com que eles entendam que existiu uma preocupação do professor com a proposição conectiva entre o que está sendo dialogado em sala de aula, com as exposições e falas dos educadores dos equipamentos e as atividades propostas pelo professor. Como se fosse uma sequência lógica, por exemplo, aprender sobre o escravismo e resistência atrelado à análise realizada pelos estudantes no Museu. Logo após a problematização de estigmas, preconceitos e a manutenção do racismo, entendendo que não é porque aquele equipamento, que funciona desde o ano 2003, seja um Museu, que não possa ser contestado.

No dia que os alunos propuseram a visitação a este espaço já tinha estudado sobre o Código Criminal de 1891, o protagonismo negro na revolta da chibata (que por ser do Pará eu não entendia inicialmente o motivo da risada dos alunos toda vez que anunciava o tema) e estava começando a dialogar, dentro do tempo ínfimo de uma hora aula, sobre a capoeira, o samba e as práticas de curandeirismo durante a chamada era Vargas. O lugar específico foi proposto pelos alunos quando eu disse que precisava relacionar com o contexto dos objetos de conhecimento trabalhados, assim como costumo fazer com a exibição de filmes. É importante salientar que essas turmas eram de ensino regular e que os materiais criados por eles foram utilizados em sala de aula nas turmas de Eletivas de Ciências Humanas.

Se o ensino de História afro e a aplicação da lei 10.639/03 for depender da visitação a espaços como este, é importante que o professor que organiza essa desventura possa planejar uma atividade que faça com que o aluno, de fato, analise os discursos pós-abolicionistas do

início do século XX, a preservação da História Oficial enraizada nas falas dos educadores e nos documentos escritos, além dos objetos<sup>52</sup> que estão interrelacionados à importância de quem doou ou de quem possuiu. Permanências do século XIX, em pleno século XXI, assim como os estereótipos direcionados aos afrodescendentes, o racismo e o preconceito. O papel do professor em uma visita a museu é também ter estes cuidados, para que o sentido contrário daquilo que ele luta não seja estabelecido e formado na consciência de seus alunos.

**Figura 11- Recorte de vídeo do canal do Youtube da EEMTI JAM**



Fonte: Canaldo Youtube da JAM, 2022.

Nunca foi minha intenção ser o “o desencantador da visitação de um museu”, mas sempre quis, e faço isso por meio do ensino de história, ensinar os jovens a problematizar a localização do espaço museológico, a seleção de objetos entre outros pontos que são fundamentais para a formação de senso crítico no ensino médio. Um exemplo disso são as aulas de campo em busca de fontes, onde encontro uma gama diversificada de objetos, documentos, fotos, relatos sobre membros da igreja católica como Cônego Demétrio, na maioria das vezes, elevando-o a uma posição de liderança, quando perguntado principalmente a pessoas mais velhas, adeptas ao catolicismo. Diferente são as versões sobre o Cônego das pessoas da geração mais nova, que eram crianças durante a presença do padre, transmitindo outras versões.

Não há intenção de fazer acusações à igreja católica, até porque foi o pároco da igreja Nossa Senhora das Graças, em Ideal que no início do ano de 2022, abriu o arquivo

---

<sup>52</sup> Para Circe Bittencourt (2008, p. 354) estes objetos são documentos não escritos que podem ser transformados em materiais didáticos preciosos na constituição do conhecimento histórico escolar.

paroquial para análise dos Livros de Tombo (algo inédito<sup>53</sup>, segundo o secretário da paróquia) e, em 2023, cedeu o espaço para a fundação do Museu das Relações Étnico-Raciais. Ou seja, “*a finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas; fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) da história oficial com a memória social*” (Nadai, 1993).

Desse modo, cabe ressaltar a manutenção hegemônica de símbolos católicos que são predominantes o suficiente para apagar outras práticas religiosas. O azul claro do manto de Nossa Senhora, da cor principal da parede externa da Igreja Matriz de Ideal, presente de forma destacada na cor da bandeira. Estes não são os principais pontos do museu e a formação da consciência histórica do estudante se forma no processo, ao criar este espaço.

Para incorporar histórias e experiências de diversas culturas e etnias, descentralizando o processo de construção de conhecimento, mesmo que não seja afastando totalmente conteúdos eurocêntricos, mas refletindo sobre o motivo pelo qual esses conhecimentos eurocêntricos são tão naturalizados no ensino que nem precisam de uma lei recente específica para oficializar o seu ensino. Como se fosse “natural” aprender na escola o que é do europeu, enquanto para se ensinar e aprender sobre a cultura afro-indígena precisa ter uma lei recente que a oficialize. Isto é um problema histórico e curricular que afeta, inclusive, a formação dos professores nas universidades e reverbera na educação básica.

Esta problematização no ensino é tratada aqui em uma perspectiva docente, mas também foi debatido em aulas teóricas e práticas no processo de criação do Museu proposto. Essas questões requerem cuidado por parte dos espaços de formação, de modo geral, considerando que os conteúdos curriculares se baseiam, quase exclusivamente, em visões eurocêntricas sobre a construção do conhecimento (Arroyo, 2013).

Sobre esse aspecto, o intelectual, líder indígena, ativista, educador, antropólogo, filósofo e escritor brasileiro Gersem Baniwa dialoga em uma de suas obras sobre a permanência de pedagogias tradicionais que remetem ao ensino, incluindo a História, em perspectiva hegemônica, ainda enaltecedo valores reproduzidos a partir do etnocentrismo. Segundo Baniwa (2006, p.134),

como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está

---

<sup>53</sup> Nunca antes visto e acontecido, não exatamente porque o pároco é um grande estimulador da educação e da pesquisa e dessa forma abriu as portas da secretaria, mas principalmente porque, segundo relato do próprio secretário, nenhum professor ou pesquisador havia solicitado a verificação dos documentos paroquiais.

contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.

Então, como combater essas ações pedagógicas tradicionais e versões eurocêntricas utilizando um Museu, se é uma instituição ocidental? A ideia é usar os espaços ocidentais, ocupando ou criando, como forma de resistência e luta, pelas narrativas de outras etnias para além das ocidentais que chegaram no Brasil. Assim como a herança europeia, é necessário dar vez e voz aos praticantes do que foi herdado pelos povos indígenas e pelas africanidades.

Um caminho foi investigar heranças culturais desses grupos na atualidade. Por isso, essa pesquisa parte do ouvir o estudante, que na maioria das vezes, previamente não sabe a origem da capoeira, do maracatu e da umbanda, sendo que a maioria deles tem vínculo com uma ou mais ações cotidianas na região. Portanto, há no campo da construção de conhecimento a necessidade, também em escala local, em quebrar essas hierarquias historicamente constituídas e a participação ativa do professor é importante na condução deste caminho.

Desse modo, a dominação global, tanto colonial quanto capitalista, que se manifesta no campo epistemológico, também é evidente em escala local, relegando os grupos historicamente dominados a uma posição de subalternidade. Com essa reflexão, a obra *Epistemologias do sul*<sup>54</sup>, organizada por Boaventura de Sousa Santos, propõe uma abordagem crítica sobre o conhecimento e suas hierarquias.

A prevalência de culturas de matriz eurocêntrica tem sido descrita por diversos pesquisadores como colonialidade do poder<sup>55</sup>. Uma de suas manifestações mais evidentes ocorre na manutenção da colonização epistêmica, na perpetuação de estereótipos e na reprodução de formas de discriminação, evidenciando a continuidade das relações de dominação. Segundo Santos (2010, p. 10), a epistemologia dominante é, de fato, uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo.

A pluralidade epistemológica se materializa principalmente na criação da primeira exposição do Museu. Mas, está presente nas aulas de campo, nas aulas conceituais em sala de

<sup>54</sup> A obra *Epistemologias do Sul*, organizada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses, apresenta uma crítica à epistemologia dominante e propõe alternativas baseadas nos saberes produzidos em contextos de resistência ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado. Segundo Santos (2010), as epistemologias do Sul buscam validar conhecimentos que emergem das lutas sociais, desafiando a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

<sup>55</sup> A colonialidade do poder é conceito desenvolvido por Aníbal Quijano. Nele o autor descreve a permanência das estruturas coloniais nas sociedades contemporâneas, especialmente na forma de hierarquias raciais, políticas e sociais. Segundo Quijano (2005) a colonialidade do poder não se limita ao domínio econômico e político, mas também se manifesta na produção do conhecimento e na organização social.

aula, está no processo, gerando respeito e visibilidade naquele que não deveria ser visto como “o outro” e sim como parte componente, operante da sociedade brasileira e Aracoiaba, Ideal, Vazantes, que também fazem parte desse território nacional e, sobretudo, na cultura afro-indígena presente nesses locais.

Nesse sentido, vários elementos culturais religiosos na região do Maciço de Baturité<sup>56</sup>, como as práticas do Movimento Kolping<sup>57</sup> que além de localizada em uma comunidade de Ideal, Tigipió, em Baturité, gerencia o Museu Quilombo Serra do Evaristo, onde se enaltece a cultura afrobrasileira, diferentemente do Museu Senzala Negro Liberto. Este último está localizado na cidade de Redenção, também na região do Maciço de Baturité, mas que tem sua estrutura de exposições um *show de horrores*, exibição de elementos de tortura que os escravizados eram submetidos, desde 1750, quando a casa grande foi construída. Dentro da senzala, que era localizada na parte de baixo da casa, praticamente como um porão, escravizados sobreviviam, mantendo suas práticas culturais, mas para os guias do local o foco não era esse.

Já o Quilombo Serra do Evaristo é mais um espaço histórico da região do Maciço de Baturité, que pode ser visitado diariamente, mediante agendamento. O roteiro de visita é organizado da seguinte forma: primeiramente, os estudantes são recepcionados pelas lideranças na comunidade. Nesse momento aprecia-se a vista do alto da serra e das belezas naturais do entorno da comunidade. Em um segundo momento, organiza-se o círculo de cultura, onde estabelece-se uma roda de conversa entre estudantes, pessoas da comunidade e professores, dialogando sobre a história e as tradições da comunidade. Acontece, depois, a visitação ao Sítio Arqueológico e à capela de Nossa Senhora da Conceição, além do último espaço denominado Museu Comunitário, onde acontece a apreciação de artesanato produzido pelos quilombolas.

---

<sup>56</sup> Segundo a SEPLAG/CE, a Macrorregião Administrativa de Baturité é composta de 13 municípios, ocupando uma área de 3.750,1 Km<sup>2</sup>, ou 2,6% do território cearense. A configuração geográfica territorial revela a existência de três sub-regiões homogêneas: A Sub-região Serrana (Corredor Verde), a Sub-região Vales/Sertão (Corredor Ferroviário) e a Sub-região de Transição (Sertão/Litoral).

<sup>57</sup> Segundo o ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) a COMUNIDADE KOLPING DA AGRICULTURA FAMILIAR DO TIGIPIO está cadastrada no Mapa das Organizações da Sociedade Civil e é um movimento social de luta pelos direitos e pela aplicabilidade das leis aos trabalhadores rurais e seus familiares. Esse movimento tem sede e é organizado por pessoas da localidade Tigipió, distante cerca de cinco quilômetros do distrito de Ideal.

**Figura 12 - Roteiro de visita ao Museu Comunitário Serra do Evaristo**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

O Museu Comunitário do Quilombo Serra do Evaristo está de acordo com o artigo 6º do Estatuto do Comitê Brasileiro do ICOM (ICOM, 2025). Este Estatuto nos revela que o museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento e que é uma instituição aberta ao público. Em contrapartida, o Museu Senzala, que além de cobrar para a entrada, no final da visita os trabalhadores desse espaço têm como meta vender produtos da fazenda. Tenho como exemplo a cachaça douradinha, que segundo os guias é tradição no Ceará, objetivando assim o consumismo.

Ainda segundo o Estatuto do Comitê brasileiro, o museu tem como característica intrínseca seu caráter educativo por adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer. No entanto, é importante salientar que existem possibilidades pedagógicas que exploram as visitas ao Museu, como o de Redenção, mas é necessário compreender as mensagens propostas pela exposição e fazer com que os estudantes visitantes construam novas significações a partir de análises pós visitação.

A criação da experiência museológica proposta e executada pelos jovens estudantes é uma intervenção. Pois, mesmo que Redenção seja considerada berço da libertação dos escravizados, ao levar o aluno para a visitação não se deve restringir a história afrobrasileira ao estudo da escravidão. Além disso, abreia-se à vida desses sujeitos a erros e consequentes

castigos, mantendo-se o estereótipo que a história afrodescendentes e africanos no Brasil se resume a isso, o que é marcante no ensino de história considerada tradicional positivista.

Na realidade da escola trabalhada, efetivar aulas de campo não é algo fácil. Conseguir transporte e organizar uma aula dessa dimensão não acontece com tanta constância, visto a dificuldade orçamentária da gestão, a distância do local e a responsabilidade de cada aluno ali presente. Se fosse fácil, deveria se manter a visitação todos os anos dos alunos para este espaço. No entanto, deve-se fazer como foi feito com os alunos em 2022, havendo o estímulo a criar produtos que possam disseminar a problematização sobre as formas de representação existentes no local, além de inserir no roteiro práticas antirracistas que podem ser propagadas ao contestar o que é apresentado na visita.

Se as representações dos povos africanos e afro brasileiros no Museu Senzala Negro Liberto acabam preservando uma memória precarizada sobre a cultura afro, colocando literalmente suas narrativas nos porões, o ensino de História Local tem o papel de demonstrar, também em linguagem museal, que a “história da escravidão” não é somente de sofrimento e, além disso, que a história afrobrasileira não é só de escravismo, ela está presente também na manutenção das práticas culturais de matriz afro até os dias de hoje. Inclusive, na vida dos próprios alunos, pois, como visitantes, se tornam pesquisadores e criadores de um museu que tem como objetivo suprir essa demanda.

Por meio do diálogo nas aulas de campo foi observado por alguns alunos a disparidade de documentos encontrados referentes a alguns grupos, enquanto outros eram apagados. Mesmo que seja em uma escala distrital, em Vazantes e Ideal, a diferença é gritante. Quando eram perguntas abertas, dificilmente um entrevistado nas aulas públicas destacavam práticas afro-indígenas, na região. Cabe ressaltar que foi por meio de instituições católicas que o maracatu e a capoeira ingressaram, ou se mantiveram, no distrito de Vazantes. Mas, quando perguntei para os próprios membros das instituições fundadoras dessas práticas na região: O que faz parte da história de Vazantes? Essas práticas culturais, em sua pluralidade, não apareciam nas repostas.

Como sabe-se, o ser humano é um ser aprendente, ou seja, um ser que aprende. E aprende por meio da interação, como ensina Vygotsky (2008). Segundo este autor, o sujeito é ativo e interativo no processo de aprender, pois constrói seu conhecimento por meio das relações interpessoais. Para se criar uma exposição com fundamentação, entrevistei sujeitos que conhecem a origem de práticas de herança afro na região. Para o caso específico do maracatu, estes sujeitos foram indicados pelos alunos que praticam em Vazantes, mais especificamente

na Instituição Sociocultural denominada Fé e Alegria. Ao mesmo tempo que sugeriram a pesquisa sobre o maracatu, os estudantes praticantes sugeriram a entrevista com mestre Tontom.

Ao entrevistar mestre Tontom, um dos fundadores do maracatu, os alunos da turma terceiro ano B aprenderam que o maracatu Batuque Od’ara foi denominado assim pelo mestre Clóvis. Esta prática foi trazida para a região diretamente de Pernambuco, que segundo o entrevistado, é o Estado de origem do maracatu no Brasil. Este foi introduzido em Vazantes para mostrar a expressão da cultura afrobrasileira para os estudantes da recém fundada universidade UNILAB, onde estudam alunos dos mais diversificados lugares do continente africano que falam a língua portuguesa.

**Foto 3 - Entrevista com mestre de maracatu Tontom**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

Segundo relatos coletados em entrevista, o maracatu, identificado pela forte vibração de seus tambores é uma dança de origem afrobrasileira. Esta manifestação cultural é bastante comum no estado de Pernambuco, sobretudo nas cidades de Olinda, Recife e Nazaré da Malta. Um dos pontos altos desta dança é o chamado carnaval, responsável pela animação dos foliões. Existem para Tontom dois tipos de maracatu, o Nação (ou Baque Virado) e o maracatu Rural. Dialogando sobre a origem do maracatu, em Pernambuco, o entrevistado nos informou que:

Os Maracatus mais antigos do Carnaval do Recife, também conhecidos como Maracatu do Baque Virado ou Maracatu Nação, nasceram da tradição do rei do Congo. O mais remoto registro sobre o Maracatu data de 1711, de Olinda e fala de uma instituição que compreendia um setor administrativo e outro festivo, com teatro, música e dança.

O Maracatu Nação é preservado, em Vazantes, e praticado de forma organizada pela Instituição Fé e Alegria, responsável pela permanência cultural que prioriza a pluralidade em seus eventos culturais e sociais. Instituição citada pelo mestre Tontom e que preserva

práticas como da Capoeira e Maracatu em seus espaços, abrindo de forma gratuita para a população. A instituição, que também tem origens no catolicismo, é referência em trabalhos sociais e culturais na região. Solicitei aos coordenadores alguns instrumentos antigos para colocar em exposição no museu que estava catalogando objetos e, gentilmente, foi disponibilizado por empréstimo um tambor, já que todos os instrumentos ainda estão em uso e que a prática é considerada recente na região.

**Foto 4 - Tambor de maracatu na abertura do evento inaugural do Museu**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Ao observar as entrevistas, se torna perceptível que no cotidiano dos alunos a origem de conteúdos afrocentrados não eram conhecidos entre os próprios estudantes que praticam o Maracatu. Jovens, que estão semanalmente em contato com essa prática, não sabiam as origens dessa atividade cultural. Uma simples roda de conversa nas instituições em que o maracatu é apresentado seria suficiente para que o conteúdo investigado na entrevista fosse disseminado, mas o que foi conversado ali era novidade para todos.

O maracatu está presente em grandes eventos realizados pela instituição Fé e Alegria, que desde 2005, tem ajudado a organizar diversos eventos ao longo do ano. São eles encontros, oficinas, palestras, projetos de leitura entre outros. Após a coleta de informações e de dois objetos, um doado pelo Fé e Alegria e outro pelo entrevistado Tontom, levo ambos para a exposição do museu, para na exposição inicial os estudantes, junto a seus visitantes problematizarem estes materiais. Além do tambor cedido pela instituição, o entrevistado nos doou duas imagens que mostram esta prática, onde percebi as roupas e instrumentos utilizados em lugares diferentes e de formas diversificadas.

**Figura 13 – Batuque Od’ara**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Este trabalho não tem como finalidade esgotar as formas como o Maracatu é praticado na região, mas demonstrar que esta prática é viva na realidade dos alunos e que possui uma origem atrelada a instituições sociais e culturais, que são importantes na região, atendendo também jovens das localidades, para além da juventude de vazantes. Uma canção executada nas práticas do maracatu, na região, foi entregue por Tontom aos estudantes e ela é cantada em homenagem à instituição Fé e Alegria.

Batuque Od’ara chegou,  
Chegou trazendo alegria.  
Venham moças e rapazes,  
Vamos cair na folia (2x)  
Maracatu de História, esse  
Nosso tem Nação.  
É o Batuque Od’ara,  
Arrastando a multidão (2x)  
Juntos construímos um  
Sonho, é ficou no coração.  
Com tambores d’olorum,  
Que é nossa nação (2x)  
Vazantes de muitas  
Culturas acolhe o Maracatu.  
A Nação, junto com Fé y  
Alegria Vazantes vive mais  
Uma emoção.

A letra da canção convoca os jovens a participar do Batuque Od’ara de tradição maracatu Nação. Esta folia de fato arrasta multidões, no entanto a prática dessas multidões do distrito de Vazantes e redondezas se mantém apagadas, tanto nos livros, quanto no museu de Aracoíaba. Por isso, a necessidade de ir ao encontro das origens, já que não são acessadas no formato escrito, mas permanecem na memória de sujeitos tão importantes para a sociedade aracoíabense, quanto os membros das elites da zona urbana.

Ao longo das entrevistas a autonomia estudantil proporcionou questionamentos sobre o apagamento memorial de sujeitos e práticas. As narrativas percebidas ao longo das entrevistas, as perguntas dos alunos sobre a profissão dos nomes que estão gravados na memória oficial da região. Foi em cada ausência notada das mulheres nos nomes de ruas, salvo aquelas santificadas pela igreja católica, a religião considerada no livro “Aracoíaba em retalhos” tão hegemônica que parece ser a única.

Sobre a questão religiosa na região, muitos estudantes costumavam dizer, de forma pejorativa que Vazantes era “a terra da macumba”, o que me gerou curiosidade em saber o motivo. Em uma aula específica sobre religiões de matriz afro, além de explicar aos alunos o que de fato é uma “macumba”, tive o cuidado de revelar as origens de algumas religiões dessa matriz e ao passo que ia dialogando com o aluno, tentava identificar quais destas religiões estavam presentes na região. Além disso, mesmo encontrando grande dificuldade, tentei identificar quem eram os estudantes praticantes dessas religiões, que geralmente sofriam preconceito e não se interessavam na pesquisa sobre essas religiões, o que mudou a partir do momento que os alunos se sentiram à vontade para falar e expressar aquilo que sentem e que conhecem sobre as práticas.

Mesmo que o Censo do IBGE marque a diminuição constante a cada pesquisa do número de católicos no Brasil é importante dizer que muito dessa ausência de dados sobre praticantes das religiões de matriz africana se dá pela vergonha dos jovens em afirmar que professam “outra fé”. Estudantes da escola, antes da pesquisa, tinham vergonha de dizer que praticavam o Omolocô em Vazantes, o que mudou após a aula de campo no terreiro do pai de santo Cleuton, no ano de 2023. Importante frisar que logo no início, o entrevistado faz questão de mencionar que Omolocô é diferente de Umbanda<sup>58</sup>.

Esta religião é excluída das páginas do livro Aracoíaba em Retalhos e pela manutenção desses apagamentos em obras consideradas referências, continua-se a desprezar a história dessas religiões. Esse preconceito está no presente e no passado, está vinculada à sociedade, pelo racismo religioso presente no Brasil e na região estudada não é diferente. Segundo Matos e Brasil (2012, p. 199) o candomblé e a umbanda

Assim, estabeleceram a tradição de esconder sua opção religiosa e quando questionados, declaravam-se seguidores da religião católica, que era a religião no país oficializada na Constituição Brasileira, inclusive com associações de imagens de suas crenças com imagens do catolicismo.

---

<sup>58</sup> Segundo nosso entrevistado, Pai de Santo do Omolocô, a diferença é que esta é mais específica, portanto é um tipo de Umbanda. Percebemos que dele que seria importante manter o respeito sobre isso, pareceu ser uma forma de como ele se percebe, como praticante do omolocô especificamente e não da umbanda em geral.

Este trecho do livro levanta questões sobre identidade religiosa, opressão cultural e adaptações feitas sob pressão social e política. Essa tradição de esconder práticas religiosas e alinhar-se aparentemente ao catolicismo oficializado pela Constituição Brasileira revela um contexto de repressão e marginalização.

Por outro lado, esta última Constituição Federal, que também já estava em vigor na época da escrita do livro, denominada Constituição Cidadã, assinada em 5 de outubro de 1988, determina que o Brasil não tem especificamente uma religião oficializada e nesse sentido não se pode explicar o “esconder” a opção religiosa pelo simples fato de ser isso uma “tradição”. Principalmente no contexto histórico, essa realidade se explica em diversos fatores.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece que o Brasil é um estado laico, ou seja, não tem religião oficial e garante a liberdade de consciência e crença. O artigo 5º, VI, da Constituição Federal garante a inviolabilidade da liberdade de consciência e crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção aos locais de culto e suas liturgias (Brasil, 1988).

A presença de trechos como este se torna alarmante pelo fato de que este é considerado um livro de referência sobre a História de Araciaba, o que torna esses apagamentos e silenciamentos algo comum na perspectiva dos autores. Mais preocupante ainda é o fato de que esta leitura está sendo disseminada na região e um professor que naturalmente se coloque a ensinar a História Local tendo como referência este livro, pode recorrer e permanecer com estas visões tradicionais positivistas, propagando a exclusão e o preconceito a partir de noções equivocadas presentes nesta obra.

Além disso, ao declarar-se católicos e associar imagens religiosas próprias às do catolicismo, praticantes dessas religiões de matriz afro tiveram que adaptar suas crenças para sobreviver em um sistema que deslegitimava e deslegitima outras religiões. Isso representa uma forma de violência simbólica, onde uma religião oficial impõe contribui para o apagamento ou invisibilidade de práticas culturais e religiosas não hegemônicas. Por outro lado, sincretismo não é só adaptação. Historicamente essa associação entre imagens pode ser vista como uma estratégia de resistência, onde religiões marginalizadas encontraram maneiras de preservar sua essência dentro de uma estrutura opressora.

A imposição de um padrão único religioso que está presente nesta obra perpetua desigualdades sociais e culturais no Brasil e isto pode estar presente nas salas de aula das escolas da região, atingindo diretamente a sociedade e dentro delas os alunos e seus familiares. Esse comportamento, fomentado por séculos de imposição religiosa, gera impactos que transcendem o campo religioso, afetando a autoestima coletiva de comunidades.

Essa visão centralizadora que está presente nos livros está também no museu oficial de Aracoiaba. Este outro equipamento tradicional, que preserva objetos de uso das elites da zona urbana é denominado com o nome do autor do livro anteriormente mencionado. O uso das fontes orais como instrumentos foi importante para ouvirmos outras narrativas. A História de outros grupos e sujeitos não hegemônicos foram visibilizados. A partir disso é necessário pensar estratégias para preservar a memória desses grupos marginalizados. Nesse sentido temos a função histórico-cultural do Museu das Relações Étnico-Raciais a preservação do que era marginalizado e que foi pesquisado pelo aluno. Agora de forma diferenciada eles começam a criar um instrumento memorial, praticado como experiência educacional, partindo dos estudos e da pesquisa em âmbito local.

Assim como o interesse pelo uso de fontes em sala de aula, vejo os museus como possibilidade de uso para o ensino de história, o que sempre fez parte de minhas intenções como professor e percorreu boa parte de minha formação, desde bolsista no PIBID ao ensino de História Local no ensino médio no Ceará. Acredito que não só os objetos, mas os lugares onde estão geograficamente localizadas essas instituições são reflexões a serem feitas e as representações que excluem práticas e sujeitos.

O uso dos museus no ensino de história têm sido objeto de pesquisa para cerca de 39 trabalhos espalhados pelo programa Profhistória Nacional. Entre eles temos no Repositório do Profhistória da UFC a dissertação de Ana Raquel Teixeira Bastos, intitulada *O museu na escola: o acervo do Museu de Pré-história de Itapipoca no ensino de história local*, que tem como objetivo investigar a potencialidade didática do Museu de Pré-História de Itapipoca através do uso do seu acervo como fonte histórica em sala de aula de nível médio.

No caso desta dissertação, a análise parte da pesquisa protagonizada pelos alunos partindo em direção da criação de um museu, a partir das realidades sócio culturais dos estudantes, levando em consideração especialmente as heranças de matriz afro e indígena marginalizadas nas exposições de museu e na historiografia regional.

Nesta pesquisa percebo que, assim como os livros memorialistas, os museus municipais também constroem e preservam memórias e estes também nem sempre são neutros. Eles podem refletir relações de poder, servindo como instrumentos que perpetuam a visão de determinados grupos sobre o passado. Em muitos casos, esses espaços são utilizados para reforçar a influência de setores dominantes em uma região, consolidando narrativas que favorecem sua permanência no poder e sua identidade como referência histórica. Isso pode resultar na manipulação, ao estabelecer como legítimas certas versões dos acontecimentos enquanto silencia outras perspectivas. Na relação entre museu e ensino de História Local, como

seria ensinada a História de Aracoiaba se fosse ensinada a partir dos museus mais próximos da escola e da residência dos alunos?

O município de Aracoiaba possui apenas um museu, o Museu Histórico Salomão Alves Brasil. Este equipamento é um memorial em homenagem a uma única pessoa, expondo objetos relacionados à práticas culturais como a religiosa de manter ali o manto de Nossa Senhora de Fátima, onde no máximo, para além dos objetos de sua família, vamos ao encontro de objetos utilizados no passado por familiares e famílias de amigos deste sujeito, ou seja, se mantém a preservação de materiais provenientes de famílias ricas da sede urbana, ou seja, da zona urbana privilegiada tanto por escrever a história da cidade, quanto preservar em uma espécie de museu artefatos de porcelana, fotos de marchas de independência nas ruas da cidade e coleções de moedas e notas de dinheiro.

Esta permanência da preservação da memória de um Salomão de Alves Moura Brasil, mantém práticas positivistas de valorização da história oficial, que privilegia alguns grupos, ou até mesmo a importância de um só sujeito. Este trabalho está longe de ser uma crítica à importância deste sujeito para a sociedade aracoabense, é sobretudo um trabalho sobre a necessidade de democratização de narrativas deveras importante para a região do Maciço de Baturité, em especial à toda população do município.

Na região, tradicionalmente é a percepção das elites que determina eventos considerados importantes e se não foram por grupos abastados, foram por pessoas que dependiam politicamente desses grupos relacionados a este sujeito. Segundo ponto é a questão do recorte de eventos singulares às práticas culturais desse determinado grupo, eliminando a pluralidade cultural, marginalizando outros rituais também importantes na região e que não aparecem na obra memorialística, nem em eventos da sede e nem tão pouco nos distritos como Vazante e Ideal.

Em questionário aplicado para levantamento de dados sobre a formação dos professores, busquei perceber práticas docentes no município de Aracoiaba que estão ligadas a estas manutenções de memórias das elites na cidade. Percebi que existe a permanência tanto em práticas e eventos municipais organizados pelas escolas da exaltação a políticos e militares de alta patente considerados heróis. Outro dado importante levantado é que entre os professores dos distritos de Vazantes e Ideal, cerca de 90% dos entrevistados desconheciam a existência de um Museu em Aracoiaba, mas sabiam que existia a ideia de Salomão Alves de Moura Brasil, ainda em vida, tinha o interesse de construir um museu histórico e cultural. Isto justificava a escolha o uso do Museu Senzala Negro Liberto para aulas de Campo, em detrimento ao “Museu

Histórico Cultural de Aracoiaba". Por que o desconhecimento de professores de História sobre a existência desse museu?

Sobre a qualificação de professores, a tese *O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua contribuição para a formação de docentes na região do Maciço de Baturité/CE* de Maria Araujo, escrita a partir de uma série de entrevista com ex-professores e ex-alunos da Escola Normal de Aracoiaba, nos revela o caráter tradicional na formação de professores até pelo menos os anos 2000 na instituição Grupo Virgílio Távora, político que segundo o livro Aracoiaba em Retalhos seria amigo de Salomão Alves Brasil, o fundador da instituição de formação do magistério citada, que funcionou até o ano 2003 na área urbana da cidade.

Assim como a professora Ana Nascimento, a professora Antônia se refere à disciplina da escola no processo de formação de professoras. Ela destaca o aspecto da cobrança como algo positivo, pois com isso o aluno era instigado a estudar e saber mesmo os conteúdos trabalhados em sala. Esse tipo de entendimento desvela uma das características da chamada escola tradicional.

Ainda sobre as práticas educativas do GVT e do que percebi como tradição em toda região, inclusive em Vazantes e Ideal, lugar onde os jovens, mesmo estudando em tempo integral, ainda participaram de ensaios de banda marcial no horário da noite. Acompanhei estas práticas de 2021 a 2023 e foi perceptível para mim, quanto para Maria Araújo nos anos 1990, estes atos de civismo.

Os desfiles do Sete de Setembro eram preparados por toda a equipe escolar com a participação efetiva dos alunos, era o momento de demonstração de civismo, de amor à pátria, de reconhecimento e homenagens aos ditos "heróis nacionais". Era um acontecimento muito aguardado e prestigiado na cidade, de tal modo que ainda hoje acontece, embora não havendo mais a participação do GVT.

O papel das instituições educacionais era de influência sobre as práticas socioculturais em Aracoiaba na década de 1990 e início dos anos 2000. Estas práticas se mantêm valorizadas quando olhar para o livro memorialista lançado em 2012 e, nos dias de hoje, nos desfiles cívicos, que não se concentram apenas nas sedes, estão também nos distritos.

Estes desfiles são uma série de homenagens a feitos considerados históricos, que destacam narrativas e trazem uma perspectiva local de história oficial dos "grandes heróis nacionais", como é perceptível nas imagens do acervo particular da autora do livro Aracoiaba em Retalhos, Rose Mary Matos.

**Figura 14 - Fonte Imagética sobre desfiles oficiais em Aracoiaba**



Fonte: Acervo pessoal da professora Rose Mary Santana Matos, 2018.

Na imagem do desfile cívico realizado em Aracoiaba tem jovens com boinas do exército, demonstrando a manutenção do civismo republicano que transformou o 7 de setembro em marco de uma história militar. Além disso, cartaz reproduzindo a ideia de que a história de Aracoiaba é relacionada à Caxias e que isso é feito por meio de um “resgate”, como se não fosse próprio de uma educação voltada para a manutenção da memória de grupos que se autodenominam hegemônicos na História do Brasil.

A repetição dessa visão tradicional permeia instituições, práticas culturais e também está presente na formação do movimento estudantil de Aracoiaba durante a Ditadura Civil Militar. Na imagem acima tem o cartaz que reverencia uma das práticas educativas desenvolvidas no GVT, o Grêmio Cultural, também conhecido como Centro Cívico Escolar, que teve sua vigência no período de 1971 a 1986.

órgão criado a partir do decreto (68.065/71) que estimulava a criação de instituições que promovessem atividades extraclasse, com o intuito de desenvolver uma nova perspectiva de nação, locais nos quais o jovem pudesse entender e adquirir os novos hábitos jurídicos, disciplinares, comunitários, manualistas, artísticos, assistenciais e de recreações (Guilherme, 2013, p. 01).

Desse modo, percebo que uma instituição criada para confrontar o movimento estudantil de resistência crescente em todo Brasil também estava presente em Aracoiaba, dentro da escola, da formação de professores e dentro do cotidiano estudantil, entre jovens da região, o que promove a manutenção do pensamento positivista do século XIX e que afeta diretamente estes jovens na garantia de seus direitos, ou na manipulação dos mesmos nesse período de cessão de direitos civis, sociais e políticos.

Ao analisar as entrevistas de perceber na formação de professores e a percepção histórica tem nessa região, nas marcas do passado, institucionalizados, permanências que se configuraram como singulares e paradigmas incontestáveis na percepção, principalmente da população mais idosa da sede de Aracoiaba. Já em Vazantes e Ideal, muitos dos nossos

entrevistados deram ênfase à questão de tratar sobre assuntos que não estão focalizados em datas e eventos cínicos. A História Local produzida pelos jovens dos distritos, aliado às narrativas próprias, de familiares e de membros de associações, movimentos sociais indicam que existem outras narrativas que não estão presentes nos momentos que se fala sobre a História da região.

É notório que ao longo das últimas décadas a escola como instituição escolar afeta diretamente o cotidiano dos alunos. Ao ver o jovem levando consigo durante uma marcha militar a imagem de Caxias poderíamos pensar que ele poderia estar se referindo a uma rua de Aracoiaba que homenageia este sujeito histórico, assim como temos rua Santos Dumont e rua da Independência. Esse “resgate histórico” proposto está lado a lado com símbolos do conservadorismo, seja no campo do ensino, quanto no próprio movimento estudantil representado pelo centro cívico, que segundo Guilherme (2013) era pró ditadura.

Nesse sentido, contra os ideais alicerçados no Museu de Aracoiaba (e também o de Redenção), no livro Memorialista de Salomão Alves de Moura Brasil, que inclusive dá nome à única escola profissionalizante estadual da cidade, e nos desfiles vistos como eventos importantes na cidade, se faz necessário um olhar mais atento à cultura histórica evidenciada em Aracoiaba.

A análise da perspectiva de formação de professores de ensino mais plural e diversificado não pode ser dada apenas na diversidade metodológica, mas eficientemente epistemológica, que possa considerar outras narrativas e versões locais, sem reverenciar datas e heróis nacionais criados para manter na memória alguns atores sociais, enquanto outros permanecem apagados.

Percebe-se assim que a exaltação dos chamados grandes heróis nacionais contamina a cidade, seja nos volumes do livro memorialista que se diz referência sobre a história do local, seja no Museu que usa objetos usados por ricos para enaltecer homens brancos da família de Salomão Brasil, seja nos desfiles de independência, considerados até hoje tradição, com ampla participação dos jovens até os dias de hoje. Nesse sentido, este trabalho se aplica como contribuição para professores, não só da região do Maciço de Baturité, mas também de todo Brasil, no estímulo da pesquisa sobre culturas plurais, se contrapondo à características positivistas que estão presentes, inclusive, na formação de professores formados no GVT.

Nesse sentido, este trabalho propõe fomentar o ensino das relações étnico-raciais por meio de pesquisa científica dentro de uma perspectiva local. Para isso, amplia-se o debate em sala de aula sobre o tratamento epistemológico da História Local no Ceará, que mantém as hierarquias históricas dos tempos de invasão colonial. Tentar quebrar a permanência dos

militares e dos políticos que ainda contaminam a memória presente nos nomes de ruas em Vazantes. Pensar para além da resistência, no porquê da presença protagonista de um padre branco “revolucionário” em tempos de ditadura, é fazer com que o aluno entenda que a presença do padre ainda sugere hegemonia cristã, que nesse caso representa os sujeitos perseguidos. Será que devo manter essa estrutura? Será que ainda devo marcar essa hegemonia em trabalhos acadêmicos, na formação de professores, nos museus e nas escolas?

Ensinar História Local é fazer com que o estudante perceba que na atualidade ainda existe luta pela democratização de narrativas. Esta é expressa quando se luta por igualdade racial, liberdade de expressar sua religiosidade que não é cristã, mesmo que um livro sobre “a História de Aracoiaba” e o desenvolvimento escolar de trabalhos anteriores transmitam uma ideia que pode não ser suficientemente adequada para atender à pluralidade cultural no lugar.

Deve-se ter um cuidado metodológico e científico ao tratar daquilo que supostamente é “do outro”. O desempenho do rigor científico deve ser dado com igualdade. Se antes da História Local como temática abordada na escola, os estudantes saíam da sala para entrevistar integrantes da igreja católica, porque não visitavam os integrantes da umbanda em Vazantes? Como o livro memorialista que se diz historiográfico *Aracoiaba, em Retalhos* defende, será mesmo a religião católica predominante na região? Ou será que o aluno tem vergonha de dizer que professa outra fé e não a cristã para se desviar, mas do preconceito? Será pela proximidade geográfica da escola com a igreja? Ou será mesmo por racismo religioso, evitando-se realizar uma aula pública em um terreiro de umbanda?

No ano de 2023 alunos dos segundos e terceiros anos foram orientados a realizar levantamento de dados na escola, incluindo Ideale e Vazantes. Constatou-se a grande quantidade de jovens praticantes de manifestações culturais de herança afro-indígena. O mais alarmante é que nesta mesma pesquisa foi verificado que cerca de 90% desses estudantes desconheciam as origens dessas práticas e muita das vezes, tinham receio em afirmar que participavam de rodas de capoeira, batuque do Maracatu e terreiro de umbanda, geralmente pelo medo do preconceito.

Encontrar objetos adequados para a exposição de um museu dedicado às relações étnico-raciais foi uma tarefa desafiadora. Muitas vezes, esses objetos são carregados de significado histórico e cultural, e localizar itens autênticos e representativos requer uma extensa pesquisa e colaboração com habitantes além do convívio escolar. Além disso, é necessário considerar a preservação e a integridade dos objetos, que podem ser frágeis ou raros, buscando sempre uma forma de levá-los à exposição, serem apresentados, mesmo que depois disso tenham que ser devolvidos aos seus donos.

Após aulas teóricas em sala de aula e aulas de campo com entrevistas a pessoas mais antigas nas comunidades, a curadoria é realizada pelos estudantes, que orientados, consideram questões éticas, assegurando que os itens sejam obtidos de maneira respeitosa e que as narrativas apresentadas fossem autênticas ao reverenciarem sujeitos invisibilizados na história e marginalizados por grupos da sociedade. Nesse contexto, a dificuldade em encontrar objetos não se limita apenas à disponibilidade, mas abrange um complexo conjunto de fatores históricos, culturais e éticos.

Muitos artefatos tiveram que ser apenas emprestados para a exposição inaugural ocorrida em dezembro de 2023 pelos alunos das turmas 3C e 3D do anexo, no distrito de Ideal. Logo após a exposição e explicação dos alunos, foram devolvidos para seus donos. Alguns objetos foram apresentados para a comunidade por meio de imagens, muitas vezes fotos de fotografias antigas, pelo valor sentimental que este, por exemplo, tinha para um determinado entrevistado ao longo da pesquisa, pelo medo de perdê-lo.

Segundo Ramos (2020, p. 9) entende-se que “é no (des)uso que o historiador encontra a matéria-prima da história social, em seu compromisso com a multiplicidade das variadas relações entre passado, presente e futuro”. No entanto, alguns objetos do passado se perderam pelo desinteresse das pessoas em manter para a posteridade elementos que retratam práticas recorrentes nos dias de hoje, ou mesmo por não verem a necessidade de se manter.

Na exposição inaugural do Museu das Relações Étnico-raciais foram usados objetos que hoje em dia ainda são utilizados em sessões aplicadas por curandeiras no distrito de Ideal. As práticas de curandeirismo, fora dos museus, mantêm o uso dos mesmos elementos como simples ramos de folhas e um fio de barbante.

A pesquisa sobre trabalhadoras invisibilizadas deu nome à nossa primeira apresentação, com galeria exclusiva, neste lugar de resistência, símbolo da luta pela memória de grupos marginalizados e sujeitos invisibilizados ao longo da História das comunidades às quais os alunos pertencem.

Após entrevista com a dona Necy, curandeira do distrito de Ideal, levamos para o museu instrumentos que ainda são usados hoje, mas que foram expostos pelo potencial de preservação da memória de mulheres que viveram no passado e que não puderam, não só por questão de desconhecimento sobre a importância da preservação, mas também por condições econômicas e sociais ter um retrato conservado. É o caso de Dona Necy, que com seus mais de 70 anos de idade, herdou a dádiva da cura, no entanto, ao ser perguntada sobre a existência da foto de sua mãe para homenagearmos no museu, relatou não ter nenhum registro.

Esta primeira exposição contou com a produção dos alunos de uma galeria com fotos de rezadeiras como dona Necy (alguns rezadeiros também) e objetos utilizados por elas em Ideal. Estas práticas permanecem até hoje no cotidiano dos estudantes, que revelaram que são frequentadores assíduos dos entrevistados praticantes dessa expressão cultural que atende gratuitamente.

Inserido nas tradições culturais que permitem a interface de saberes múltiplos, o ofício das rezadeiras, enredado nas trilhas do tempo e nas correntes de saberes que tercemas memórias, traz, na composição das práticas cotidianas, vivenciadas no decorrer de suas vidas, ensinamentos, conhecimentos, ressignificações de uma compreensão do viver no mundo, pela ação de fazer o bem através das rezas (Aragão; Nascimento, 2021, p. 471).

Esta exposição sobre múltiplos saberes e técnicas de cura de herança afro e/ou indígena foi realizada em 2023. No ano anterior, utilizando a fonte escrita, os mesmos alunos haviam observado o nome de entrada do distrito, a rua João Pessoa. Investigando a biografia dele, encontraram dados que comprovaram que este sujeito havia sido o dono da primeira farmácia da região. Nesse caso encontrei leis que falavam sobre a obrigatoriedade de pelo menos um farmacêutico em cada farmácia, para que houvesse atendimento. Por isso, sua filha havia cursado farmácia para assumir o posto. Além disso, encontramos fontes escritas que eram documentos fazendários que comprovaram data de inauguração, tipo de comércio, entre outros.

Em contrapartida, em 2023, ao investigar sobre outras artes de curar, como as rezadeiras mencionadas, que segundo os próprios alunos é uma prática muito eficiente, os filhos e filhas das primeiras rezadeiras da região não possuíam nenhum registro de suas mães. Isto era justificado pela ausência de cobrança em atendimentos como este e por serem pequenos agricultores e por isso nunca haviam possuído câmera fotográfica para este tipo de registro. Além disso, os materiais utilizados, como folha de arruda e uma corda, eram simples demais para se manterem intactos até aquele momento. Inclusive, em frente à casa ou no quintal das rezadeiras sempre havia uma planta com galhos que eram suficientes para a ação. Por este motivo utilizei na exposição fotos retiradas na entrevista ou fotos antigas como forma de homenageá-los e apresentar a importância da permanência de suas artes de curar para a comunidade.

Foram entrevistadas duas mulheres rezadeiras e um homem rezadeiro e em todos os casos, segundo eles mesmos, esse dom havia passado de mãe para filha ou filho. No entanto, não conseguimos fotos das mães, mas os entrevistados possuíam fotos antigas deles mesmos. Outra foto utilizada na exposição do Museu é de um rezadeiro atendendo uma aluna do 3ºC de 2023. Na imagem verifica-se a única foto antiga da rezadeira de Ideal que ainda pratica a reza.

**Figura 15 - Fonte imagética sobre as rezadeiras em Ideal**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Mais do que o próprio debate sobre os objetos e documentos que foram encontrados, as aulas de campo são fundamentais para que o diálogo sobre os apagamentos intencionais e a invisibilidade sejam percebidas e a partir disso pensar formas de intervir e dar voz e vez a esses sujeitos e grupos marginalizados. Entrevistar outras pessoas, além daquelas que já tinham sido ouvidas em outros momentos e em outros trabalhos da escola antes a temática História Local, foi fundamental para abrir relações com integrantes das comunidades que após o nosso contato se interessaram em falar sobre sua história de vida, luta e resistência.

Outro caso são os instrumentos utilizados pelas parteiras na comunidade da Capivara, próximo do distrito de Ideal, antes da construção do hospital maternidade em Aracoiaaba, ou mesmo da fundação do hospital que hoje está desativado em Ideal. Para destacar a importância dessa profissão exercida exclusivamente por mulheres e muitas dessas mulheres, negras, como não existiam mais os objetos utilizados no parto em si, expomos com autorização da entrevistada senhora Maria do Carmo, de Ideal, fotografia dos anos 1990 da mesma exibindo seu certificado que autorizava a prática milenar.

**Figura 16 - Fotografia antiga de parteira da localidade Capivara**



Fonte: doada por uma das primeiras parteiras da localidade Capivara. Fotografia da década de 1990.

Sobre as parteiras, segundo Pesquisa Nacional Sobre Demografia e Saúde, promovida por órgãos como o IBGE e BEMFAM<sup>59</sup>, em 1996 o Brasil ainda registrava uma alta frequência de partos domiciliares nas áreas rurais (20%) contudo destes apenas 40% tiveram assistência de enfermeiras e de parteiras. Existe, desde março do ano 2000, um programa nacional do Ministério da Saúde chamado Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais, que já capacitou desde a sua criação cerca de 3000 parteiras e profissionais de saúde em 120 municípios do país.

Busca sensibilizar gestores e profissionais de saúde para que reconheçam as parteiras como parceiras na atenção à saúde da comunidade e desenvolvam ações para resgatar, valorizar, apoiar, qualificar e articular o seu trabalho ao do Sistema Único de Saúde (SUS) e, dessa maneira, possibilitar a preservação de seus saberes e práticas, bem como promover o encontro desses saberes com o conhecimento técnico-científico respeitando as especificidades étnicas e culturais (indígenas e quilombolas).

Por isso, utilizei objetos que têm importância hoje, ontem e tem-se a preocupação na manutenção para o futuro. É exatamente por isso que são utilizados, para que se preserve a memória e as práticas de origem afro-indígenas, com o entendimento sobre as origens e a necessidade dos saberes medicinais, nas manifestações culturais, ou mesmo na valorização dos sujeitos negros que viveram no passado, que mesmo não atuando em organizações políticas,

<sup>59</sup> BEMFAM, instituição não governamental da área de saúde sexual e reprodutiva, proporciona assistência clínico - educativa através de sete clínicas próprias; oferece suporte técnico à oferta de serviços de saúde da mulher na rede pública através de nove programas integrados e provê apoio à prevenção do câncer através de três laboratórios de citopatologia. Realiza, ainda, pesquisas nas áreas de Demografia e Saúde e de avaliação de serviços. Tem sido, no Brasil, a instituição executora do Programa DHS através da realização de três pesquisas em 1986, 1991 e 1996. Integra, desde 1967, quadro de associações filiadas à IPPF (Federação Internacional de Planejamento Familiar).

foram importantes na agricultura como potencialidade econômica, social no que compete a questão dos movimentos sociais ou mesmo político em associações.

A criticidade do trabalho desenvolvido está para além dos objetos em si expostos no museu, que são elementos utilizados por sujeitos e grupos invisibilizados. Está na própria epistemologia, na seleção de conteúdos na Eletiva de Ciências Humanas, está no ensino em perspectiva contra hegemônico de História e sobretudo na inserção da cultura e da história de herança afro-indígena expressa em cada trabalho desenvolvido, seja nas exposições, seja na sala de aula ou nas aulas de campo promovidas com a temática História Local.

As contribuições sociais, econômicas e políticas de grupos étnicos afro-indígenas para a História do Brasil, passa também pela História de Aracoiaba, de Vazantes, de Ideal ou de qualquer comunidade que seja atendida pela Escola de Ensino Médio em Tempo Integral João Alves Moreira. Esta é a principal função do ensino de História local, demonstrar em sala de aula que a História que está contida no cotidiano do aluno faz parte da História do Brasil e esses elementos etnoculturais, que trazem essa pluralidade, são interacionais nesse sentido.

Mesmo que elementos afro-indígenas não sejam exclusivos e que a diversidade seja respeitada, é fundamental que os alunos compreendam que muitas das práticas e conhecimentos que possuem hoje, como serem frequentemente atendidos por curandeiras, terem nascido nas mãos de parteiras, ou praticar capoeira e Maracatu, têm matrizes originárias africanas e indígenas. As relações históricas que essas práticas representam não são de origem europeia, mas sim de grupos que sofrem preconceitos e são marginalizados.

Ao explorar exposições e coleções, os visitantes têm a oportunidade de confrontar diferentes perspectivas e construir um entendimento mais complexo e crítico do passado. Dessa forma, os museus desempenham um papel crucial na mediação entre o público e as narrativas históricas, incentivando uma aprendizagem ativa e reflexiva.

**Foto 5 - Estudantes das escolas com a comunidade na inauguração do Museu**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

O Museu foi uma experiência educacional, pois ao tentar oficializar a criação do Museu das Relações Étnico Raciais na Câmara Municipal de Aracoiaba tivemos dificuldades. O professor e vereador que conseguiu além de abrir o arquivo da Câmara, nos levar em sessão de homenagem aos projetos escolares em História Local, fazia parte da oposição política naquele momento. Tentamos mesmo assim uma conversa com o presidente da Câmara, que falou que poderíamos nos sentires à vontade para seguir no pedido de oficialização do espaço. Essa conversa, assim como a homenagem aos estudantes na Câmara ocorreu no final de 2023, momentos antes da minha remoção para escola em Fortaleza.

Fiquei mais próximo de minha residência, mas tornando-se mais distante do sonho da lei de criação do Museu. Em 2024 a temática História Local com outro professor continuou, o que é ponto positivo, porém esta história deverá ser contada no futuro pela oralidade e pelos registros imagéticos dos protagonistas estudantis, pois um livro sobre a História de Ideal e Vazantes em uma perspectiva étnico racial até o momento não foi elaborado e quem sabe pode ser tema de projetos escolares posteriores. A semente da memória de práticas plurais foi plantada, que a colheita seja próspera e democrática.

**Foto 6 - Visita dos estudantes à Câmara Municipal de Aracoiaba**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

#### **4 PROJETO DE ENSINO CONTRA HEGEMÔNICO EM HISTÓRIA LOCAL: AS ETAPAS DO PROCESSO PARA APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08**

Este capítulo demonstra o caminho percorrido ao ensinar a temática História Local no Itinerário Formativo Eletiva de Ciências Humanas, dando ênfase às turmas de terceiros anos de 2023. Trata-se da explicação sobre como desenvolve cada etapa deste projeto. Apresento minha experiência didática a partir de trabalhos colaborativos e cooperativos, desenvolvidos entre estudantes, membros de instituições dos distritos de Ideale e Vazantes, movimentos sociais, líderes comunitários e a população em geral.

Outro ponto importante a se considerar nessas práticas contra hegemônicas é o direcionamento da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, seguindo o caminho para a criação do Museu. Esta é uma percepção minha de como podemos fechar uma lacuna do Novo Ensino Médio, em uma Eletiva, com proposições mal elaboradas. Esta lacuna é a dificuldade de cumprir leis educacionais mencionadas. Por isso, está sendo criado um recurso didático contra hegemônico de acordo com a realidade local e escolar, mas que pode inspirar outros professores, os auxiliando no cumprimento destas leis.

Algumas ações pensadas, que não foram possíveis de serem aplicadas serão aqui citadas para sugerir a outros professores outras aplicações. Mesmo que cada ação tenha um objetivo específico, as sugestões seguirão a meta final, pesquisar e estudar as heranças afro indígenas. Portanto, a criação do Museu foi um dos recursos que podem ser criados a partir do uso do protagonismo e das fontes, estando dentro da realidade local onde foi realizada.

Antes de iniciar os tópicos é necessário compreender a seguinte informação sobre as turmas que ministrei aula durante os dois anos dessa pesquisa. No ano de 2022 ensinei História Local nas quatro turmas de segundos anos e, em 2023, pude continuar com os mesmos alunos, mas com eles em turmas de terceiros anos, dando sequência na metodologia de ensino. Além disso, com as turmas de segundos anos, de 2023, segui a mesma proposta que havia realizado no ano anterior com as turmas de segundos anos. Por isso, quando apresento o que foi realizado, vou considerar o que está nos diários de classe das quatro turmas (A, B, C e D) de segundos anos de 2022 e das quatro turmas (A, B, C e D) de terceiros anos de 2023, último ano que trabalhei na escola e quando a experiência museológica proposta foi realizada.

##### **4.1 Planejamento da disciplina, socialização de ideias e sondagem de conhecimentos**

## prévios

Planejar é fundamental para transformar intenções em ação. Um ensino estruturado e bem pensado potencializa o aprendizado e dá sentido à jornada educacional. Nesse viés, este tópico é destinado a demonstrar o planejamento das práticas pedagógicas da temática História Local, a sondagem de conhecimentos prévios dos alunos e a socialização de ideias com os mesmos. Para isso, sugeri propostas de pesquisa em diálogo aberto com os discentes, geralmente utilizando em sala de aula rodas de conversa.

Outro caminho importante foi o uso de aulas de campo, para que ocorressem as entrevistas necessárias para a amplitude de conhecimentos, enriquecendo a pesquisa nas visitações a espaços históricos, familiares e educativos. Estes caminhos são direcionados pelo viés científico quando os alunos se voltam para um trabalho coletivo em prol de pesquisa a ser apresentada no evento Ceará Científico (CC). Ao passo que fui planejando, fui articulando com membros da comunidade e nesse momento aqui apresentando.

O meu planejamento coletivo, ou seja, com outros professores, ocorria de forma semanal. Aconteciam sempre no período da manhã, das 7h às 11h30, proporcionando um espaço colaborativo de organização e construção pedagógica. Durante esses encontros, eu, junto aos demais professores da área de Ciências Humanas, desenvolvia o planejamento das aulas, articulando conteúdos, metodologias e estratégias de ensino que melhor atendessem às necessidades dos alunos. Esse momento era essencial para garantir uma abordagem interdisciplinar, promovendo reflexões sobre as práticas didáticas e alinhando os objetivos pedagógicos de forma colaborativa, fortalecendo a integração entre as disciplinas e a construção de um ensino mais significativo e contextualizado.

Este momento de planejamento coletivo era importante para inserir todas as ações em material que é uma espécie de planilha. Tratam-se dos diários de classe semestrais que a gestão escolar criou e eu preenchi com planejamentos e ações. Até 2023 para a temática História Local, assim como todas 97 temáticas de Eletiva de Ciências Humanas, não existia na plataforma Professor *Online*<sup>60</sup>, disponibilizado pela SEDUC, os campos destinados à plano de ensino anual, plano de aula, frequência diária, notas e observações sobre as atividades avaliativas, além de outros componentes que só estavam disponíveis para disciplinas da

---

<sup>60</sup> Desde março de 2016, o sistema Professor Online foi disponibilizado para a rede estadual, tendo seu desenvolvimento realizado pela equipe da Assessoria de Tecnologia da Informação da Seduc (ASTIN). O portal conta com acesso ao O Povo Digital e ao Banco Estadual de Itens e Questões (BEIQ) e ao Diário Online, entre outras funcionalidades. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/portal-professor-online-diario-online/> última visualização em 20 de abril de 2024.

Formação Básica. Este documento foi fundamental para os registros de minhas ações. Esta pesquisa-ação está fundamentada nas ações catalogadas nesta planilha, por isso a importância dessa organização e entender o porquê dele existir também é fundamental. Ele nasce dessa ausência burocrática sistêmica e do trabalho efetivo da gestão em resolver mais uma precariedade existente na implementação das disciplinas eletivas.

Informações importantes sobre a dinâmica das aulas estão contidas nesse Diário de Classe. A carga horária disponível em cada uma das 4 turmas dos segundos anos em 2022 era de 2 horas semanais para a temática História Local. Esse tempo de aula foi importante para que conseguíssemos realizar as aulas de campo, pois alguns lugares visitados eram distantes das escolas de Vazantes e Ideal. Em 2023 o número de turmas aumentou, também fui professor desta temática para as 4 turmas dos terceiros anos, além das 4 dos segundos anos. E são nessas turmas que me debruçarei para demonstrar o que foi realizado no ensino da temática História Local.

**Figura 17 - Diário de Classe do professor  
da Temática História Local**



REGISTRO DE FREQUÊNCIA – PERÍODO: 01		MÊS: FEVEREIRO	ANO LETIVO: 2022
DISCIPLINA: TE3- HISTÓRIA LOCAL	ANO/SÉRIE: 2º	TURMA: 0	TURNO: INTEGRAL
<b>DATA</b>			<b>CONTEÚDOS / ATIVIDADES REALIZADAS</b>
07/02/2022	2 AULAS/ HISTÓRIA LOCAL/DESENVOLVER NO ALUNO A CRITICIDADE A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DE CONCEITOS E NA UTILIZAÇÃO DELES NA ANÁLISE SOBRE HISTÓRIA LOCAL/ DIÁLOGO SOBRE OS CONCEITOS E SUAS CONEXÕES COM A REALIDADE LOCAL		
18/02/2022	02 AULAS/ HISTÓRIA LOCAL/ COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS FONTES PARA A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL/ ATIVIDADES E RESOLUÇÃO DE QUESTÕES E CRIAÇÃO DE MAPAS MENTAIS INTERATIVOS		
25/02/2022	02 AULAS/ HISTÓRIA LOCAL/ ENTENDER A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA, SUAS METODOLOGIAS, AS ESCOLAS DE PENSAMENTO E O OFÍCIO DO HISTORIADOR/ ATIVIDADES E RESOLUÇÃO DE QUESTÕES. USO DO LIVRO DICIONÁRIO DE CONCEITOS		

Fonte: SEDUC. Recorte de Diário de Classe da turma 2ºD do ano, 2022.

Neste documento inseri nas semanas das aulas a quantidade de horas necessárias para cada prática pedagógica, a temática trabalhada, o objetivo de cada aula e as atividades elaboradas especificamente para alcançar o objetivo. Desse modo, garanti histórico detalhado do desenvolvimento das atividades escolares. Esse registro também permitiu a avaliação contínua do ensino, possibilitando ajustes na abordagem pedagógica para melhor atender às necessidades dos estudantes. Além de contribuir para a transparência no trabalho, facilitando a comunicação com gestores e famílias sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Esta catalogação e registro foi importante porque iniciei o desenvolvimento desse trabalho em 2022 e aprimorei em 2023, quando ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História. Neste mesmo ano apliquei o meu produto final, que foi a experiência pedagógica denominada Criação do Museu das Relações Étnico-Raciais. No entanto, a escrita desta dissertação percorreu ainda os anos de 2024 e 2025. Por isso, todo o trabalho que foi desenvolvido aqui está sendo escrito baseado nos dados desse documento essencial que foi arquivado: o diário de classe de História Local.

Outros momentos de planejamento eram também semanais e também não aconteciam em sala de aula, mas eram fundamentais para a realização das ações. Duravam em média duas aulas de 50 minutos por dia, mas nesse caso era individual e realizado nas “janelas” entre uma aula e outra. Geralmente, nesses momentos eram utilizados para fazer a pesquisa bibliográfica ou para entrar em contato com os possíveis entrevistados ou ministrantes de palestras para os alunos sobre leis educacionais ou mesmo para chamar convidados para rodas de conversa temática sobre assuntos pertinentes ao que estava sendo proposto no período realizado.

O planejamento do professor de História Local é uma etapa essencial para garantir que as aulas sejam estruturadas de maneira significativa e conectadas com a realidade dos alunos. Para que o ensino seja eficaz, é fundamental que o planejamento não seja apenas um documento burocrático, mas sim um guia que dialogue diretamente com as práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Ao organizar os conteúdos, metodologias e estratégias, levo em consideração experiências dos estudantes, os saberes comunitários e as demandas sociais do contexto em que estão inseridos, promovendo um aprendizado participativo.

Ainda sobre os planejamentos, geralmente bimestralmente a gestão organizava planejamento coletivo, para informes e diálogo entre todas as áreas. Acontecia uma vez por bimestre, geralmente à tarde, durando uma média de 3 horas de reunião com gestão e professores no espaço da sala de aula. Esses momentos eram essenciais para o diálogo com outros profissionais que se engajavam em projetos interdisciplinares. Professores de Educação Física que, por exemplo, se interessavam em olimpíadas científicas como a OCEF<sup>61</sup>, aproveitavam para que editais desses eventos fossem analisados previamente, antes de serem

<sup>61</sup> Segundo edital disponibilizado em 2023, a Olimpíada Científica de Educação Física do Ceará (OCEF) é um evento promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), com foco no estímulo ao desenvolvimento científico e educacional na área da Educação Física. Em conjunto preparamos os alunos para esta olimpíada e este projeto interdisciplinar chamamos de Clube Olímpico. Encabeçado pelo gestor Auremberg Freire, o professor de Educação Física em 2023, Dylehon Silva e tivemos ótimos resultados, inclusive nossa primeira finalista olímpica. Fomos ao IFCE Maracanaú saber como funciona uma final.

divulgados para os alunos. Um dos projetos interdisciplinares mais impactantes foi sobre aulas referentes ao racismo, onde o professor de Educação Física utilizou elementos locais para mostrar aos alunos que problemas estruturais e sociais como o racismo faziam parte da realidade deles, interconectando com casos nacionais e internacionais nos mais diversos esportes. Os alunos que já estudavam a História Local também se interessavam em aulas com esta perspectiva em Educação Física.

Como propõe Bulhões (2018), estudar o tema racismo, ou História da África ou mesmo a cultura afrobrasileira não pode ser um ato efetivado somente no mês de novembro. Não devo sucumbir à pedagogia do evento. É essencial garantir que o tema não seja abordado de forma pontual ou limitado a unidades didáticas isoladas. Quando tratado apenas em momentos específicos ou direcionado a uma única disciplina, corre-se o risco de torná-lo algo distante da realidade cotidiana. A questão racial deve ser integrada de maneira contínua ao planejamento escolar, sendo trabalhada em diferentes projetos, propostas pedagógicas e unidades de estudo ao longo do ano, promovendo uma abordagem transversal e significativa.

Estas etapas de planejamento devem estar conectadas ao que se espera realizar em sala de aula. A partir do planejamento, semanalmente ia para a sala de aula e utilizava o que consegui tratar em planejamento, indo ao encontro dos discentes. A sondagem de conhecimentos prévios dos alunos foi etapa essencial e primordial para professores como eu, que estavam chegando em uma nova região e desejavam estruturar seu ensino com base nas vivências locais.

Antes de definir os conteúdos, metodologias e abordagens, foi fundamental fazer levantamento referente ao que os estudantes conheciam sobre a história da comunidade, quais temas consideram relevantes e quais histórias e memórias fazem parte do imaginário coletivo. Esse levantamento ocorreu por meio de questionários, rodas de conversa, debates e atividades exploratórias, permitindo que os alunos expressem suas percepções sobre o território e apontem aspectos que merecem ser aprofundados.

Um método utilizado que chamou a atenção pelo resultado foi a aplicação de questionários para as quatro turmas de segundos anos do ensino médio da escola. Foram realizados em sala de aula e cada questionário individual foi aplicado em folhas de caderno entregues a mim, após o preenchimento dos alunos, haja vista que em algumas salas, principalmente em Ideal, a internet ora oscilava, ora não funcionava. Cada aplicação demorou em média 20 minutos para cada turma, tomado menos da metade da primeira aula de 50

minutos que a temática disponibilizava<sup>62</sup>.

Para levantamento de dados foi utilizado o questionário com as seguintes perguntas:

I O que você sabe sobre a história do lugar onde você mora? Quais eventos ou personagens históricos você considera importantes para a sua região?

II Quais tradições culturais ou festividades do seu município são mais conhecidas? Há práticas culturais locais que sua família participa ou mantém viva?

III Você conhece monumentos, museus ou locais históricos próximos? Quais? Alguma história ou lenda local foi contada para você por familiares ou amigos?

IV Quais mudanças ou eventos históricos você acredita terem impactado o modo de vida na região? O que você conhece sobre a ocupação e o desenvolvimento da sua cidade ao longo do tempo?

V De onde você aprendeu sobre a história da sua região? Livros, parentes, internet? Você já participou de projetos ou trabalhos escolares relacionados à história local?

VI Que aspectos ou histórias locais você acha que deveriam ser mais explorados? Você tem sugestões de fontes ou pessoas que podem ajudar a entender melhor nossa história?

Para demonstrar os dados, temos a representação gráfica do resultado do questionário:

---

<sup>62</sup> Todas as aulas de História Local eram conjugadas, ou seja, as aulas eram sequenciais de 50 minutos cada. Sempre uma após a outra na mesma turma. Em todas as turmas que ministrei aula da temática História Local as duas aulas foram juntas, ao longo dos dois anos de estudos, ensino, aprendizagem e pesquisa, tanto de professor, quanto de alunos.

**Quadro 3 - Dados referentes aos conhecimentos  
prévios dos estudantes**

**CONHECIMENTOS PRÉVIOS**

TEMÁTICA HISTÓRIA LOCAL	PROFESSOR ANDRÉ RODRIGUES	TURMAS 2A 2B 2C 2D	
CONHECIMENTO SÓBRE HISTÓRIA LOCAL	PERCENTUAL DE ALUNOS		
NÃO CONHECEM		72%	
CONHECEM SUPERFICIALMENTE		18%	
CONHECEM BEM		10%	

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

Os dados mostram que apenas 10% dos alunos afirmam ter um conhecimento sólido pelo menos da História de Vazantes e Ideal, enquanto 72% desconhecem completamente. Essa realidade reforça a importância da implementação de projetos educativos que envolvam pesquisa, entrevistas com membros da comunidade e utilização de fontes diversas, garantindo que a História Local seja abordada de forma crítica e participativa.

Os resultados do questionário aplicado aos alunos revelaram um dado significativo: a maioria dos estudantes desconhecia a História Local. Quando questionados sobre eventos históricos, personagens importantes e tradições culturais da região, muitos demonstraram pouca familiaridade com o tema. Apenas uma pequena parcela conseguiu citar figuras locais ou manifestações culturais como o Curta Vazantes<sup>63</sup>, evento que ocorre, anualmente, no distrito de mesmo nome. Esse cenário evidencia uma lacuna no ensino de História Local e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que destaquem a memória comunitária, possibilitando que os estudantes se reconheçam como agentes históricos dentro de seu território.

Por eu não conhecer a História Local de Vazantes e Ideal e para que estes jovens pudessem se reconhecer como agentes históricos de suas realidades, pensei estratégias

---

<sup>63</sup> Muito se fala do poder transformador da arte e da educação para uma sociedade, mas, diante da amplitude da dimensão histórica, poucas vezes somos capazes de vivenciar os efeitos das sementes que plantamos. Vazantes, pequeno distrito de Araçoiaba, no maciço de Baturité, Ceará, nos mostra uma deliciosa exceção a esse fenômeno. Pouco mais de 4 mil habitantes vêem suas vidas serem transformadas por um conjunto de projetos sociais e ações culturais iniciados há pouco mais de 10 anos. Uma dessas sementes foi plantada a partir da inspiradora magia e ludicidade do cinema, com o nascimento da Mostra Curta Vazantes, que em 2025 está indo para a sua 8° edição. Disponível em <http://www.curtabazantes.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

pedagógicas que fossem adaptadas a projetos de pesquisa. Conversei com os alunos sobre métodos científicos, abordando basicamente que elementos são necessários para que uma pesquisa seja elaborada. Para isso, apresentei e estimulei a participação desses alunos no Ceará Científico, evento que ocorre no Ceará anualmente e que envolve escolas de nível fundamental II e do ensino médio em todo o Estado.

Este diálogo sobre o método de pesquisa e a produção de conhecimento aconteceu em sala de aula em rodas de conversas, utilizando os dois horários de aulas semanais de cada turma. O aprimoramento de ideias entre os alunos foi um passo essencial para a construção de projetos inovadores e engajados direcionados ao Ceará Científico 2023. Especialmente dentro da categoria ensino médio e área de pesquisa Ciências Humanas. Para isso, foi fundamental criar espaços de diálogo e troca de experiências, onde os estudantes puderam refletir sobre questões raciais, memória, identidade e cultura, conectando esses debates à pesquisa científica.

Para interconectar conceitos trabalhados em pesquisa às realidades estudantis, a fim de que percebessem problemáticas efetivas sobre estas categorias, utilizei junto aos alunos a análise do livro Aracoiaba em Retalhos, escrito em 2012 por Salomão Alves de Moura Brasil<sup>64</sup> e Rose Mary Santana Matos, problematizando alguns trechos da obra e fazendo questionamentos como: onde está a História de onde vocês residem neste livro? Já que pelo título dá-se a entender que ele contaria a história da cidade em fragmentos, em todos os seus pedaços. Essa análise durou cerca de 50 minutos de aula e mais 50 minutos de atividade e inicialmente os alunos começaram a entender que existe História em Aracoiaba, mas nesse sentido haveria de se perceber que sujeitos estavam constituídos nas narrativas dessa História Local. Desse modo, ao observar trechos do livro e problematizar as perspectivas trazidas pelos autores, o aluno inicia um processo de formação de consciência crítica, próprio em Freire.

Esta participação ativa com criticidade dos alunos enriquece a prática pedagógica, permitindo que suas vivências e narrativas preencham lacunas de conhecimento do educador, como destacado por Freire (1987) em sua defesa a uma educação dialógica. Assim, essa etapa não só fomenta a construção de um aprendizado mais conectado à realidade dos educandos, como também estabelece um espaço de troca colaborativa e respeitosa, fundamental para educação emancipadora pensada por Freire.

---

<sup>64</sup> Salomão Alves de Moura Brasil nasceu na cidade de Iracema (1927), que se localiza ao norte do estado do Ceará, região Jaguaribana. Mas desde a infância é na cidade de Aracoiaba que constrói sua história. Filho de João Francisco e Otília Nascimento, antiga professora da cidade, Salomão Alves viria a ser, alguns anos mais tarde, educador e político de carreira conhecido na referida cidade. Disponível em [https://www.uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/trabalhos\\_completos/72\\_6175-20112013-174302.pdf](https://www.uece.br/eventos/semanadehistoriadafeclesc/anais/trabalhos_completos/72_6175-20112013-174302.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

Rodas de conversas fazem com que os alunos se sintam mais à vontade para falar sobre as narrativas que dialogam com suas realidades, para contribuir diretamente para o entendimento sobre o que significa cada conceito e como podem ser verificados em suas rotinas. O uso de rodas de conversas era estimulado pelo filósofo da educação brasileira Paulo Freire, para diminuição da hierarquização em sala de aula e para a democratização do ensino, haja vista, o aluno não deve ser um repositório para recebimento de informações, ele deve ser ouvido e o seu conhecimento levado em consideração em cada etapa desse processo.

Em todos esses processos evidencia uma história que de fato fez sentido para esses alunos e de acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos são ligados aos conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo essencial explorar esses saberes iniciais. Esse momento inicial democratiza o processo educativo ao valorizar a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, reconhecendo que cada um traz contribuições únicas para o ambiente de aprendizado (Freire, 1987).

Estas aulas inaugurais são indispensáveis para que os alunos possam se organizar, participar e futuramente saber como intervir em situações de discussões e debates. Estas aulas contribuem para que, no campo de atuação do estudante e na vida pública, seja desenvolvido o debate qualificado e ético das ideias. O papel do professor, além de estimular a capacidade cognitiva e repertório conceitual, é de prepará-los para saber articular informações e conhecimentos coletivamente.

**Foto 7 - Roda de conversa nas aulas de História Local na EEMTI JAM**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

E de que forma a participação dos alunos no Ceará Científico (CC) pode contribuir

para que eles pudessem adquirir conhecimento sobre suas comunidades?

Em 2023, o edital do Ceará Científico foi lançado com uma novidade. O evento teria a partir daí uma temática específica para todos os trabalhos, em todas as categorias e de modo inaugural neste ano tivemos como tema As Relações Étnico Raciais. Para os trabalhos a serem orientados por mim, socializamos ideias de temas e metodologias voltadas à temática e estimulei os alunos a darem sugestões sobre este tema na localidade a qual residem. Esta informação é crucial para a condução de nosso trabalho. Em 2022 eu já havia orientado uma equipe neste evento que ainda não tinha como característica definir um tema específico para os alunos trabalharem. Por isso a pesquisa que foi premiada com medalha de prata na etapa regional deste grande evento científico tinha como tema: *Exposição Temporária: as denominações de ruas e edificações nos distritos de Vazantes e Ideal*. Um tema muito relevante a se considerar a análise da memória naquela região. Já em 2023, quando foi lançado o tema pela SEDUC-CE, tudo que foi proposto foi pensando nas Relações Étnico Raciais, o tema que foi abordado e que inclusive fomos premiados com medalha de ouro.

Desse modo, o Ceará Científico 2023 reforça a importância da inclusão das diversidades, estabelecendo categorias específicas para estudantes de Escolas Indígenas, Quilombolas, do Campo e Família Agrícola, garantindo que suas perspectivas sejam valorizadas no processo de pesquisa. Dessa forma, a socialização de ideias não apenas fortalece o aprendizado e a colaboração entre aluno e professor, mas também contribui para a construção de um ensino mais crítico e comprometido com a justiça social.

Portanto, por igualmente reconhecer a importância do debate em torno das relações étnico-raciais nos ambientes de ensino e aprendizagem, para promoção da justiça social e da cultura antirracista, a Seduc, neste ano, traz a seguinte temática como norteadorade todos os trabalhos a serem apresentados ao Programa Ceará Científico: Mais Solidário, Mais Cooperativo 2023: Educação científica e as relações étnico-raciais. (SEDUC, 2023, p. 8).

Além disso, o Ceará Científico estimula a metodologia colaborativa, que é essencial para que os projetos reflitam a diversidade e a pluralidade das relações étnico-raciais. Por isso os alunos nas etapas de ação serão incentivados a realizar entrevistas com lideranças quilombolas e indígenas, analisar documentos históricos, explorar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, e até mesmo desenvolver exposições interativas que dialoguem com a comunidade escolar. Estes métodos estão conectados diretamente ao que o Ceará Científico propõe, a prática de pesquisa cooperativa, entre sujeitos de dentro e fora da escola.

Desse modo, é necessário visualizar em projetos como o Ceará Científico caminhos para que culturas marginalizadas presentes no local possam ser trabalhadas ao longo de todo o

ano. Dito isso, o edital do Ceará Científico 2023 destaca que o evento seria desenvolvido em três etapas: escolar, regional e estadual, incentivando a participação ativa dos alunos na produção de conhecimento ao longo de um calendário anual de pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa sobre as culturas de herança afro indígenas ocorreram por meio de oficinas temáticas, debates interdisciplinares e visitas a espaços culturais, permitindo que os estudantes compartilhem percepções e construam coletivamente propostas de pesquisa.

Sobre espaços culturais realizamos, eu e os alunos outro questionário. Nesse caso, para que eu soubesse quais equipamentos culturais os lugares mais próximos disponibilizam e como se dá o acesso. Entre os equipamentos mais citados temos o Museu Senzala Negro Liberto<sup>65</sup>, próximo de Vazantes cerca de 30 quilômetros. Esta era a referência dos alunos sobre museus na região. Inclusive, alunos mais dedicados, vamos dizer assim, citaram que “Redenção era o berço da libertação dos escravizados no Brasil”, por isso, para eles, aquele museu era importante.

Este questionário foi aplicado e os resultados foram dialogados em sala de aula durante dois horários de aula, somando 100 horas para cada turma onde ele foi executado. Para problematizar, em sala de aula, esse protagonismo museológico do Museu Senzala Negro Liberto, usei vídeos produzidos por alunos da própria escola que eu já havia levado para este museu. Onde após visitarem, estes estudantes falaram sobre a permanência de estereótipos, racismos, preconceitos e principalmente a marginalização da cultura de matriz afro-brasileira neste espaço. Nesse sentido, reconhecer a importância histórica de Redenção é de fato importantíssimo, no entanto isso não quer dizer que espaços museológicos contribuem para a memória dessa liberdade pelos braços de quem de fato estava interessado e lutou por liberdade.

Com base na análise do livro *Aracoiaba, em Retalhos*, nos vídeos produzidos pelos alunos que visitaram o Museu Senzala Negro Liberto em Redenção e levando em consideração a temática escolhida pelo Ceará Científico, decidi criar um museu que de fato dessa visibilidade a grupos que não são e nem eram reconhecidos com devida importância nem na obra, nem no museu. Nesse sentido, é a partir das escolhas de temáticas específicas indicadas pelos alunos, que é possível selecionar pessoas da comunidade que serão entrevistadas em cada etapa da pesquisa, garantindo que fontes orais e memórias coletivas sejam valorizadas no processo de ensino-aprendizagem. Líderes comunitários, quilombolas, indígenas, trabalhadores rurais,

---

<sup>65</sup> O Museu Senzala Negro Liberto está localizado no Engenho Livramento, no município de Redenção, Ceará, a cerca de 50 km de Fortaleza. Criado em 2003, o museu preserva um conjunto arquitetônico colonial que inclui a casa-grande, a senzala, o canaviale e a moageira, além de um espaço chamado Mercado da Sinhá, onde é possível comprar cachaça envelhecida por 30 anos. Disponível em [www.guiadartses.com.br](http://www.guiadartses.com.br) última visualização 20/04/25

benzedeiras e mestres de tradições culturais locais podem contribuir com relatos que ampliam a compreensão da História para além dos registros oficiais e isso acontecerá nos próximos passos.

A elaboração dessas etapas citadas permite que o ensino da História Local seja abordado de forma contra hegemônica, valorizando memórias e narrativas frequentemente silenciadas, como as de quilombolas, indígenas e trabalhadores rurais. Assim, o professor transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, onde o passado não é apenas recontado, mas também problematizado e ressignificado por meio de pesquisas, análise de fontes e reflexões coletivas. Dessa forma, o planejamento e a prática pedagógica se complementam, garantindo que o ensino seja mais crítico, engajado e conectado com a realidade dos estudantes.

#### **4.2 Aplicações de conceitos e legislações no ensino de História Local**

Neste início de orientação para a criação do museu, estudei conceitos como Cultura, Memória e Fontes Históricas com os alunos em aulas teóricas dentro de sala de aula durante 4 aulas de 50 minutos em cada uma das turmas de terceiro ano. Estas aulas foram essenciais para que os alunos compreendessem não só os significados que estas palavras trazem, mas provocando um olhar “de fora para dentro” da História Local. As aulas foram conduzidas em perspectiva contra hegemônica. Ou seja, valorizando narrativas que foram historicamente marginalizadas.

Estudar as personalidades históricas de diversas culturas da região e as memórias preservadas e transmitidas em nomes de ruas, praças, escolas, hospitais, observando as ausências nessas denominações nos proporcionou o direcionamento da pesquisa. Desse modo, o ensino da História Local contribuiu para o conhecimento plural, evitando que apenas versões oficiais e dominantes da história sejam aprendidas, entendidas e reconhecidas.

O estudo das fontes históricas, sejam elas orais, documentais, arqueológicas ou iconográficas, possibilita que diferentes perspectivas sobre o passado sejam resgatadas e analisadas criticamente. A História Local, quando investigada sob esse olhar, revela protagonistas invisibilizados, como comunidades indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais e mestres de tradições populares. Dessa forma, compreender esses conceitos fortalece um ensino mais democrático, plural e conectado com a realidade da sociedade.

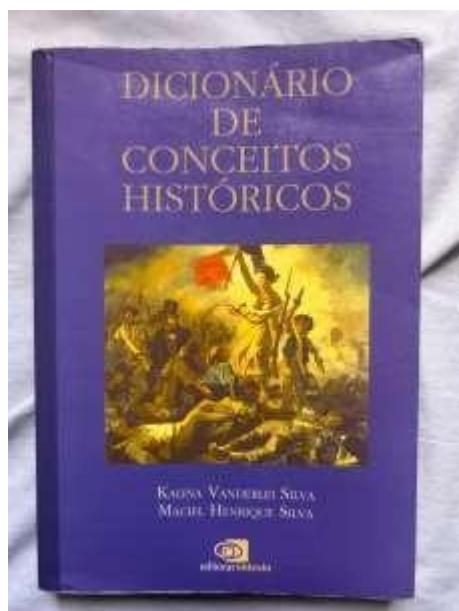
O *Dicionário de conceitos históricos*<sup>66</sup> é uma das bibliografias com linguagem bem

---

<sup>66</sup> O livro Dicionário de Conceitos Históricos, de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, é uma obra que reúne e explica conceitos fundamentais para o estudo da História. Ele foi concebido para auxiliar professores,

acessível para o público do ensino médio, por isso a utilizei como base para ensinar alguns conceitos em sala de aula. Apresentando a obra, propus em roda de conversa com os alunos, escolhermos juntos os conceitos que poderiam ser discutidos em uma escala local, relacionado ao tema da relação étnico racial. Ou seja, a partir da minha introdução a esses conceitos, falando brevemente sobre os seus significados, eles imaginaram e dialogaram como determinado conceito estava presente na sua realidade, nos espaços em que eles residem, se divertem e estudam. Dessa forma, mesmo ainda não conhecendo o lugar que eles residiam naquele momento, consigo ter a dimensão de como trabalhar estes signos durante todas as fases da pesquisa que virão a seguir.

**Figura 18 - Obra utilizada para embasamento teórico para alunos do ensino médio**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2025.

A utilização desta obra foi fundamental, haja vista que desde o ano de 2022, até hoje, absolutamente nenhum material teórico sobre a História Local foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Nem ao menos propôs caminhos para que o professor possa direcionar o seu trabalho desenvolvido com o aluno. Sem recursos didáticos, o professor pesquisador busca métodos, abordagens, caminhos e obras que possam ajudar. Minha abordagem inicial foi a apresentação da obra e posterior exploração dela nas

---

estudantes e pesquisadores, oferecendo verbetes organizados em ordem alfabética para facilitar a consulta. Além disso, cada conceito é acompanhado de uma lista de livros para aprofundamento, tornando -se uma referência essencial para quem deseja compreender melhor as categorias de análise histórica.

aulas sobre os conceitos específicos necessários para a pesquisa a ser realizada pelos alunos.

A apresentação da obra, a breve introdução sobre cada conceito e a relação que os alunos fizeram sobre estas noções com a história de suas localidades que residem ou dos distritos que estudam, durou os 80 minutos das 100 que cada uma das turmas tinham semanalmente para aprender sobre História Local. Esta etapa foi realizada em sala de aula e ao final desta mesma aula propus atividade a ser realizada em sala de aula na semana seguinte, para isso usei os 20 minutos restantes da aula. Dividindo em equipes, os alunos até a próxima aula deveriam escolher um dos conceitos trabalhados naquele encontro, para produzir um mapa mental por equipe, o que futuramente se transformaria em panfletos.

Para esta etapa, que também durou 100 minutos em sala de aula, realizamos uma atividade de criação de mapas mentais. Estas são ferramentas visuais usadas para organizar informações de forma criativa, que ajudam a assimilar ideias, conceitos ou temas centrais de forma estruturada, conectando tópicos por meio de palavras-chave, imagens, cores e interações com outros assuntos. Geralmente, começam com uma ideia principal no centro, a partir da qual surgem ramificações que representam subtemas ou conceitos relacionados.

Esse recurso é amplamente utilizado na educação, pois facilita a compreensão e a memorização de conteúdos, incentivando conexões entre diferentes ideias. Além disso, estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de síntese, sendo uma excelente ferramenta para aprender e reter informações em diversas áreas do conhecimento.

O intuito ao utilizar essa ferramenta, foi fazer com que o aluno participasse ativamente realizando atividade, mas sobretudo visualizando em cada conceito anteriormente abordado em sala de aula suas conexões locais. A parte final e principal da atividade foi a apresentação para outros estudantes sobre o conceito escolhido e suas conexões com a perspectiva local com determinada categoria. Por exemplo, alunos da turma 2ºD de 2022 que escolheram apresentar os significados do patrimônio dialogam sobre quais os Patrimônios Materiais e Imateriais de toda a região, priorizando as mais próximas de suas residências. Várias outras noções foram apresentadas como as fontes históricas.

Os mapas mentais foram uma ferramenta essencial para ensinar o aluno, fazendo com que ele compreendesse a importância do uso das fontes históricas na pesquisa. Os mapas permitiram uma organização visual das informações, facilitando conexões entre períodos, personagens e eventos. Ao estudar conceitos como Museu e História Local, os alunos utilizaram os mapas para estruturar e relacionar documentos, imagens, relatos orais e outras fontes históricas, entendendo como cada elemento contribui para a construção da memória coletiva.

Além disso, os mapas mentais colocam o aluno no centro do aprendizado, tornando

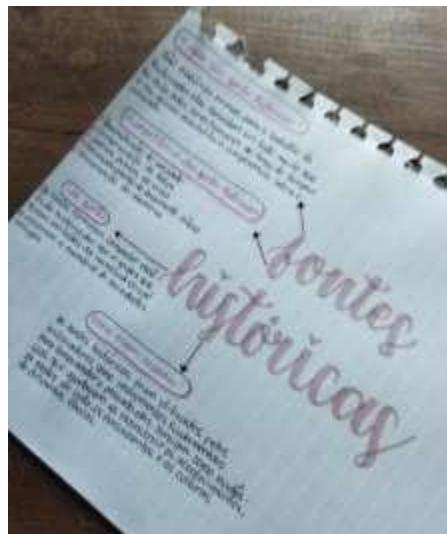
a pesquisa mais dinâmica e participativa. Ao criar seu próprio mapa, o estudante interpretou e conectou os conceitos de forma única, fortalecendo sua capacidade de análise crítica. A integração de palavras-chave, imagens e cores estimula tanto o pensamento criativo quanto a reflexão sobre o papel dos museus como espaços de preservação da memória cultural.

Essa abordagem tornou o aprendizado mais envolvente e significativo, permitindo que os alunos percebessem a importância das fontes históricas no fortalecimento da noção de pertencimento aos lugares que eles habitam. Como resultado, o uso de mapas mentais na pesquisa contribuiu para a formação de cidadãos críticos, conscientes da necessidade de preservar e valorizar a história de sua comunidade.

Para organizar visualmente os aprendizados, os alunos criaram mapas mentais que sintetizaram os principais conceitos discutidos em aula. Um exemplo e mapa nessa atividade foi o uso do conceito Fontes Históricas. Os alunos foram perguntados se sabiam o que eram as fontes e quais tipos existiam. Esta foi uma forma planejada para preparar os alunos para as aulas de campo. Antes de sair para compilar esses documentos era necessário entender melhor sobre o que procurar e os objetivos a traçar.

O mapa intitulado “Fontes Históricas” apresentava os diferentes tipos de fontes, como documentos, fotografias, objetos e relatos orais, além de destacar a forma como esses registros foram usados ao longo da história, tanto para reforçar narrativas dominantes quanto para dar protagonismo às memórias silenciadas. O mapa também incluía conexões entre as fontes e a identidade da comunidade local, mostrando como elas contribuem para fortalecer o pertencimento e valorizar a diversidade cultural.

**Foto 8 - Atividade elaborada por estudante da turma 3ºD em 2023**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

O uso de fontes na pesquisa em História Local é fundamental para construir um conhecimento rico e contextualizado, valorizando a diversidade de narrativas e experiências. Esse processo se torna ainda mais significativo quando associado ao protagonismo histórico dos alunos, pois eles, ao serem estimulados a explorar as fontes disponíveis em sua comunidade, como documentos, fotografias, relatos orais e objetos, trazem à tona uma perspectiva única que só quem vivencia a realidade local pode proporcionar.

Além disso, ao se tornarem agentes ativos na construção do saber, os estudantes não apenas enriquecem a pesquisa com suas vivências, mas também desenvolvem autonomia, senso crítico e uma conexão mais profunda com o seu território. Assim, o uso de fontes, aliad o ao protagonismo dos educandos, promove não apenas a preservação da memória coletiva, mas também uma educação transformadora e participativa.

Ao longo de todas estas aulas, os alunos aprenderam que as fontes históricas são ferramentas essenciais para a pesquisa sobre grupos marginalizados. O professor destacou que documentos escritos, relatos orais, objetos culturais e registros iconográficos não apenas servem para reconstruir o passado, mas também revelam processos de resistência e memória que muitas vezes são silenciados pelas narrativas oficiais.

Assim como o conceito de História Local, durante a história o uso dessas fontes variou. Por muito tempo elas foram manipuladas para justificar discursos hegemônicos e marginalizar determinadas populações. Entretanto, uma análise crítica permite ressignificá-las, tornando-as instrumentos para dar voz aos povos indígenas, quilombolas e comunidades

periféricas que tiveram suas histórias apagadas ou subestimadas.

Para aprofundar essa reflexão, os alunos exploraram as fontes históricas conectadas à sua própria comunidade. Eles estudaram fotografias antigas, relatos de moradores e documentos preservados ao longo dos anos, descobrindo que aspectos fundamentais da identidade local foram marcados pela presença desses grupos. Esse exercício revelou a importância das fontes como elementos vivos, capazes de transformar a percepção sobre o passado e conectar as gerações atuais às memórias coletivas. Este processo será apresentado no próximo tópico.

Para esta conexão mais profunda com seu território, a pesquisa direcionada pelos alunos mantendo contato com a comunidade reforça a ideia que a memória coletiva antes de ser preservada deve ser ensinada. Inserir estes diálogos nos currículos dentro da temática História Local em horário diferenciado como é o Tempo Integral é um caminho para ensino de conteúdos mais plurais, que não estejam amarrados em tópicos eurocêntricos. Assim o pluralismo cultural contribui para o combate ao racismo, haja vista que muitos alunos têm medo ou vergonha de dizer, por exemplo, que praticam outra religião que não seja cristã, mas se sentem muito à vontade para dizer que praticam capoeira e maracatu, talvez por estas últimas estarem atreladas a uma Instituição católica da região.

A projeção de um projeto de ensino tem como objetivo contribuir, ou inspirar, professores que trabalham com a temática História Local, considerando o contexto do Novo Ensino Médio e a implementação do Ensino em Tempo Integral. De acordo com a lei nº 17.995, de 29 de março de 2022, que instituiu o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no Ceará, a meta é ampliar progressivamente a jornada escolar em tempo integral na rede pública de ensino médio até o final de 2026. Nesse cenário, iniciativas como esta ganham ainda mais relevância. Nesse cenário, como cumprir na História Local as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, promovendo ensino contextualizado às realidades dos alunos?

As Leis citadas são fundamentais para o reconhecimento das heranças culturais afro-brasileiras e indígenas no ensino de História Local. Ao tornar obrigatório o ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, essas legislações possibilitam que os estudantes compreendam as profundas influências desses povos na construção da sociedade, indo além de uma visão eurocêntrica do passado e percebendo no presente expressões culturais herdadas pela infinidade de povos que habitaram e habitam esta nação.

A herança afro-brasileira se manifesta em diversos aspectos, como a língua, a música, a gastronomia, as danças e as tradições religiosas. O Brasil como um todo carrega influências do Omolocô, do candomblé e da umbanda, além da riqueza de manifestações como

o Maracatu, o Jongo e a Capoeira, que foram, durante séculos, marginalizadas e perseguidas. A lei de 2003 reforça a necessidade de trazer esses elementos para o currículo escolar e às práticas pedagógicas, possibilitando que os alunos compreendam o impacto das culturas africanas na identidade brasileira.

Da mesma forma, a Lei nº 11.645/2008 amplia essa abordagem ao incluir a cultura indígena, assegurando que povos originários não sejam tratados apenas como parte do passado, mas sim como protagonistas da história e da contemporaneidade brasileira. A presença indígena no Brasil se evidencia na culinária, nas línguas e nas práticas sustentáveis de relação com a natureza. Festividades, artesanato e cosmovisões indígenas são marcadores de identidade que precisam ser estudados e preservados, garantindo a valorização da pluralidade cultural.

Essas leis não apenas asseguram o ensino dessas heranças, mas também combatem o apagamento histórico, promovendo o reconhecimento das contribuições africanas e indígenas na construção do país. Integrar essas culturas ao currículo escolar possibilita um ensino mais crítico, representativo e engajado, permitindo que os alunos se vejam como parte da memória coletiva de Aracoiaba que ultrapassa os limites dos livros memorialistas e dos museus da região.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 representam marcos legais fundamentais para a promoção da pluralidade e o combate ao racismo e à discriminação de práticas de herança afro-indígena, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura em todas as escolas do país. A Base Nacional Comum Curricular menciona a necessidade de valorizar a pluralidade cultural e fomentar o respeito à diversidade, como destacado na Competência Geral 9, que propõe:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sempre conceitos de qualquer natureza.

A estrutura engessada e falta de clareza sobre como integrar de forma efetiva essas leis na prática educativa, limita a autonomia dos professores e o aprofundamento dessas temáticas. Como enfatiza Nilma Lima Gomes (2017), a escola brasileira, mesmo com avanços legais, ainda reproduz desigualdades ao não tratar de forma crítica as questões étnico-raciais. Isso levanta a necessidade de uma abordagem pedagógica mais efetiva e integrada, que supere o simples cumprimento formal das leis e avance para práticas transformadoras, que promovam uma educação antirracista e descolonizadora.

Para que o aluno se sinta partícipe e pesquise usando fontes históricas que visibilizem sujeitos, grupos e culturas de herança afro e indígena nos distritos de Vazantes e

Ideal, é importante realizar a apresentação de leis educacionais como a 10.639 e 11645 para os protagonistas estudantis. Para além dos desafios do professor ter formação adequada sobre essas leis, como fazer com que o aluno aprenda sobre a importância de colocarmos juntos em prática? Como apresentá-la de forma dinâmica ao discente?

Escrevi no segundo capítulo a forma como apresentei inicialmente, já direcionando à pesquisa e para apresentação ao Ceará Científico 2023, pensando o tema da pesquisa: “O protagonismo estudantil e o Museu das Relações Étnico Raciais em Ideal”. Agora mostro como revisei este conteúdo para aplicação da primeira prova bimestral de Eletiva de Ciências Humanas com temática História Local da História da EEMTI JAM. Esta aula a ser mencionada durou os 100 minutos que cada turma tem semanalmente para a temática.

A aula começou com uma proposta diferenciada. Transformei o aprendizado das Leis 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008 em gincana de caça ao tesouro, onde os alunos exploraram o patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena nos distritos de Ideal e Vazantes. Logo ao entrar na sala, eles encontraram um ambiente diferente, com sons de maracatu, capoeira e cantos indígenas tocando ao fundo, enquanto imagens de comunidades quilombolas como da Serra do Evaristo, em Baturité, rituais religiosos afro-brasileiros e elementos indígenas foram projetados nas paredes. Esse primeiro contato criou um clima de imersão sensorial, despertando a curiosidade e provocando uma reflexão inicial: quantas dessas manifestações eram realmente reconhecidas na escola?

Os alunos foram divididos em dois grupos<sup>67</sup> e receberam mapas dos distritos de Ideal e Vazantes, contendo marcos históricos e culturais ligados às influências afro-brasileiras e indígenas. Cada grupo recebeu também um conjunto de pistas e desafios, que precisavam resolver para avançar na busca pelo “tesouro” da memória coletiva. As missões envolveram encontrar informações sobre quilombos da região, interpretar cantos tradicionais da capoeira, identificar práticas indígenas sustentáveis e compreender a relação do maracatu com a identidade local. Conforme completaram os desafios, os alunos receberam trechos de documentos históricos que ajudam a conectar os patrimônios estudados com as leis que garantem a preservação dessas culturas no currículo escolar.

---

<sup>67</sup> Os alunos tiveram autonomia em dividir as equipes, a maior parte das turmas decidiu dividir entre grupos de mulheres e outro grupo de homens.

**Foto 9 - Gincana para revisão de conceitos de modo prático**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

A atividade evoluiu para uma investigação ativa, onde cada grupo identificou mestres de capoeira, líderes indígenas e representantes quilombolas que ainda atuam na comunidade. Esse momento reforçou a ideia de que essas culturas e sujeitos praticantes delas não “estavam presas” ao passado, mas continuam resistindo no presente, muitas vezes invisibilizadas nos espaços escolares e nas localidades que os alunos residem. Ao final da caça ao tesouro, todos os grupos se reuniram para discutir suas descobertas e levantar questionamentos importantes: como esses territórios e tradições podem ser visibilizados? De que forma as Leis 10.639 e 11.645 ajudam a evitar que essas histórias sejam esquecidas? Os alunos foram incentivados a criar propostas de pesquisas para exposições do Museu das Relações Étnico Raciais que naquele momento pretendíamos criar, além de produzir documentários sobre culturas e grupos sociais marginalizados na região.

O encerramento da aula reforçou o papel dos estudantes como agentes na preservação da memória coletiva. O ensino se torna uma experiência viva e significativa, conectando história, identidade e resistência de forma dinâmica e participativa. Essa abordagem transformou a percepção dos alunos sobre o patrimônio cultural afro-indígena e fortaleceu a consciência de que a memória é um elemento essencial na construção de um ensino mais justo. Além disso, a atividade, que foi realizada em todas as turmas com suas particularidades específicas para cada distrito (Ideal e Vazantes), foi suficiente para atribuição de nota dos alunos na nota parcial, conhecida na EEMTI JAM como P3<sup>68</sup>.

Vale ressaltar que compreender os conteúdos a partir do cotidiano dos estudantes é uma abordagem amplamente debatida no meio acadêmico, sendo associada a resultados

---

<sup>68</sup> Nota parcial atribuída a partir de atividade avaliativa, geralmente realizada pouco antes da prova bimestral. Eu costumo utilizar como forma de revisar os conteúdos trabalhados ao longo do bimestre. Sempre de forma lúdica e diversificada para que os alunos se interessem cada vez mais pelo conhecimento histórico.

positivos. Segundo Costa (2010), as experiências temporais e espaciais constituem um método essencial para que o ser humano se relacione e compreenda o espaço. Dessa forma, as histórias analisadas oferecem perspectivas diversas sobre os espaços, trazendo não apenas representatividade, mas também sentimentos e significados que enriquecem a compreensão dos lugares. Estes sentimentos e significados foram destaque nesta atividade, onde os alunos puderam interagir de forma dinâmica com o espaço local, relacionando com temas abordados de forma regional, nacional e até mesmo mundial.

Estas atividades elaboradas foram formas de suprir a ausência de materiais que possibilitasse a interação entre os próprios estudantes, para que a aula de História Local não se tornasse entediante e sobretudo para que os jovens interagissem com a comunidade local, não somente entre eles e instituições hegemônicas como a igreja católica, mas também com as famílias que puderam ao longo da pesquisa nos ensinar sobre histórias silenciadas e também narrativas que sofreram preconceito, muita das vezes por parte dos próprios praticantes. Por isso essa interação é importante, para que esse conhecimento não fique somente dentro da sala de aula, que ela literalmente atinja as famílias das comunidades assistidas pela escola.

Já que as Eletivas de Ciências Humanas não têm livros e instruções suficientes, nem formação continuada para trabalhar temas como História Local, a criação do Projeto de Ensino baseado em experiências no ensino de História Local, considerando a minha formação no PIBID, na UFPA em licenciatura e Bacharelado, além do Profhistória, na UFC, passa a ser um instrumento que possa auxiliar docentes a realizar atividades como estas mencionadas, conectando o aluno ao processo de ensino e aprendizagem de forma diversificada.

#### **4.3 As aulas de campo, os documentos históricos e invisibilidades histórico-culturais**

As aulas de campo são essenciais para a pesquisa sobre a História Local, pois possibilitam uma experiência direta com os espaços, memórias e narrativas que compõem a identidade de uma comunidade. Ao explorar monumentos, documentos, paisagens e relatos orais, os alunos se tornam protagonistas da investigação histórica, desenvolvendo um olhar crítico sobre os processos sociais e culturais que moldaram determinado território. Além de aproximar a teoria da prática, essa metodologia estimula o enaltecimento da memória coletiva juntamente ao reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. Como destaca Circe Bittencourt (2008), o ensino de História deve partir de contextos significativos para os alunos, possibilitando conexões entre passado e presente e incentivando uma participação ativa na construção do conhecimento.

É nesta perspectiva que elaborei métodos que de fato alcancem o aprendizado histórico como produto da intervenção estudantil. Apresentei estratégias no tópico anterior como o uso dos conceitos em sala de aula, com o intuito de fazer com que o conhecimento histórico promova o saber que saia da escola para a vivência dos alunos. Mas também é necessário entender como esse conhecimento pode se transformar a partir do diálogo com a comunidade e nesse sentido, fortalecido, esse conhecimento invadir as salas de aula e toda a escola. Interagindo com professores e funcionários de todas as funções.

Para isso é fundamental entender que nem todas as aulas de História Local são aulas de campo. Todas elas devem ser programadas para retroalimentar os diálogos sobre os conceitos trabalhados em sala de aula e para levar as fontes, como a oral, para serem analisadas em sala pós entrevista. Os entrevistados geralmente foram idosos, os próprios alunos ou jovens das comunidades que estão envolvidos em Movimentos Sociais, como o caso de uma ex-aluna de História em 2021, que em 2023 foi entrevistada pelos alunos por ser membro atuante no Movimento Kolping<sup>69</sup> da comunidade do Tigipió em Ideal.

#### **Foto 10 - Aulas de campo em busca de fontes históricas**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

Essas aulas de busca e catalogação das fontes geralmente eram divididas entre os 100 minutos semanais que a temática História Local tinha disponível em cada turma.

---

<sup>69</sup> Segundo entrevistados do minidocumentário produzido por estudantes na fase 4 da OCHE 2023, O Movimento Kolping é uma organização social fundada em 1849, na Alemanha, pelo padre Adolfo Kolping. Seu objetivo principal é promover a formação profissional, social e comunitária, ajudando pessoas a superarem a pobreza por meio da educação e do trabalho. A iniciativa chegou à América Latina em 1923, sendo implantada no Brasil no mesmo ano, com a criação da primeira Comunidade Kolping em São Paulo. Desde então, o movimento expandiu suas ações pelo país, focando na capacitação profissional, desenvolvimento comunitário e assistência social. A Kolping Brasil atua na erradicação da pobreza, oferecendo projetos gratuitos voltados para a formação de jovens e adultos, combate à fome, promoção da família e desenvolvimento comunitário. Além disso, mantém valores como fé, solidariedade e responsabilidade, buscando construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Geralmente, eu e os estudantes utilizávamos 60 minutos para as entrevistas (que ocorriam em sua maioria fora do ambiente escolar em instituições e casas) e 40 minutos para documentar a fonte, registrando em fotos e também em textos a partir da análise do aluno, algumas vezes individualmente e outras em grupo, dependendo da quantidade de material adquirido.

Como a escola está situada no sertão do Ceará, geralmente solicitava antecipadamente que o aluno levasse protetor solar para utilizar nas caminhadas feitas, muitas vezes de quilômetros. Nas primeiras aulas de campo, usei as placas de ruas para dialogar sobre memória, conceito este já trabalhado anteriormente em sala de aula. Uma das perguntas norteadoras era se eles conheciam a história daqueles sujeitos e porque o nome deles estão denominando essas ruas que caminhávamos e não outros sujeitos. No final da aula perguntas dos alunos questionando algumas ausências, entre as 17 ruas nomeadas, apenas 2 mulheres.

Em entrevistas com a dona Nobre, reconhecida por muitos como referência sobre a história de Ideal, foi revelado que a maioria dos sujeitos que denominam as ruas eram políticos do passado e detentores de terra. Poucos poetas, 2 mulheres e nenhum trabalhador rural assalariado foram homenageados nas ruas. Mas, o que fazer com todos esses questionamentos que produziram conhecimento em diálogo aberto com a população?

Com as fontes compiladas entre os meses de fevereiro e junho do mesmo ano, realizamos exposições temporárias no segundo bimestre. Levando as fontes para a sala de aula, transformando por um dia estes espaços em museus. Imagens, objetos, documentos escritos e relatos registrados e analisados foram expostos. Além disso, foi criado de modo sustentável maquetes do distrito de Ideal e da localidade de Lagoa Grande com as denominações de ruas que estavam em documentos e a partir dessas maquetes muitos diálogos foram estimulados em interação com visitantes. Entre os visitantes estão os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II das escolas municipais mais próximas da EEMTI JAM, como a João Ferreira Gadelha.

As falas dos alunos nessas exposições foram baseadas nas entrevistas compiladas e nos textos escritos a partir da análise das fontes encontradas no Arquivo da Câmara Municipal de Aracoiaba. Esta foi basicamente uma forma de eu fazer com que o aluno criasse uma espécie de vínculo com os documentos, haja vista eles haviam buscado e analisado as fontes durante o primeiro bimestre e já no segundo bimestre estimulei-os a apresentar tudo para a comunidade, inclusive aos seus ex-professores de outras escolas, que ficaram entusiasmados ao ver os alunos interagirem de forma dinâmica e com muito interesse.

**Foto 11 - Atividade de exposição temporária em sala de aula (visitação externa)**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

Esta atividade ocorreu no segundo bimestre (maio e junho), em que esse processo de busca, catalogação e análise dessas fontes gerou essa avaliação bimestral diversificada. Não se trata de uma prova escrita, mas a apresentação oral dos alunos para toda a comunidade sobre toda base teórica assimilada no primeiro bimestre e referente ao que aprenderam com a pesquisa em aulas de campo. Abrindo as portas da escola os alunos transformaram a própria sala de aula em salas de exposição abertas para o público explorar todo o conhecimento em uma espécie de grandes rodas de diálogo com as fontes expostas e lideradas pelos próprios alunos.

Esta atividade aconteceu no período da prova bimestral e durou de 07 às 16h de um dia para cada Unidade escolar em tempo integral. Foi necessário um dia inteiro em Vazantes e um dia todo em Ideal para poder atender todas as instituições locais convidadas. Para isso entrei em contato com outros professores para que gentilmente eles cedessem suas aulas nesses dias.

**Figura 19 – Cartaz do Dia “D” de Eletivas.**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

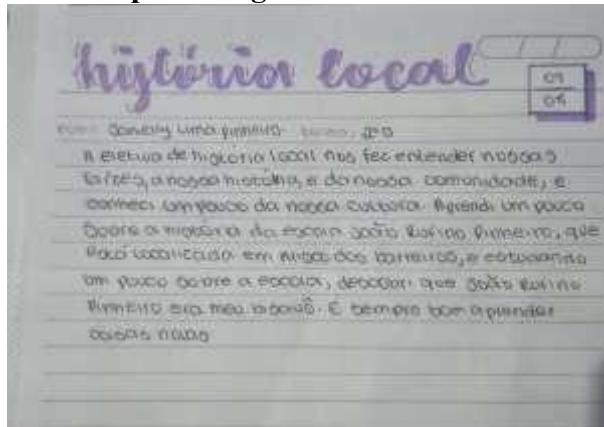
Basicamente as turmas foram divididas entre 5 equipes de 5 alunos, que se uniam de acordo com a pesquisa de seu interesse e sua relação com o lugar que a fonte escolhida tratava. Por exemplo, na turma 2ºD, onde 80% dos alunos residiam na localidade de Lagoa Grande, que faz parte de Ideal. Alguns desses alunos haviam encontrado entre os documentos da Câmara Municipal de Aracoiaba um autógrafo sobre o nome das ruas desta localidade. Juntos eles pesquisaram sobre quem foram aqueles sujeitos na história de Aracoiaba e construíram de forma sustentável uma maquete representando cartograficamente a localidade que eles habitavam naquele momento. O detalhe é que, nas visitas às instituições e aos moradores dessa localidade, não foi encontrado o mapa da localidade. Usando o *google maps* os estudantes criaram o mapa inédito e a partir disso a maquete que identificava as ruas onde eles viviam, dividindo as apresentações considerando esses lugares.

A aluna Oliveira de uma das turmas que pesquisava História Local registrou em relatório de aulas de campo sua experiência ao longo desta pesquisa. Destacando a conexão entre fontes históricas e a preservação da identidade local, em seu texto, escreveu:

Ao pesquisar documentos antigos da cidade, percebi como nossa comunidade carrega marcas do passado que quase nunca aparecem nos livros. Através de relatos e objetos preservados por moradores mais velhos, conseguimos perceber que a história de mulheres trabalhadoras rurais, por exemplo, foi fundamental para a formação da localidade onde vivemos. Se não utilizarmos essas fontes para reconstruir essa memória, corremos o risco de esquecer nossa própria identidade.

Em Ideal tivemos outros relatos de alunos que se interessaram pela forma de aprender a sua História, mesmo que não tivessem livros didáticos apropriados para esta aprendizagem histórica local. Tivemos o caso de uma das alunas que estudou durante o ensino fundamental em uma escola da sua localidade e não sabia que o sujeito homenageado no nome da escola era seu bisavô. Durante ter estudo na escola não soube e só com a pesquisa orientada por mim, mas realizada por ela, ao longo do ensino médio pôde descobrir algo novo sobre a própria realidade sua e de sua família.

**Foto 12 - Relato de estudante sobre  
aprendizagem histórica local**



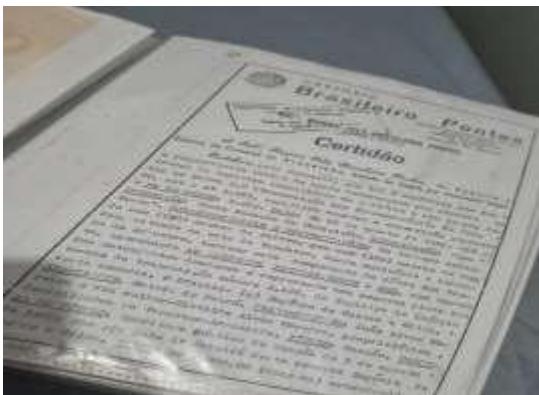
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2022.

Ao investigar as histórias locais, o aluno constrói conhecimento de maneira personalizada, atribuindo sentidos próprios ao que descobre, o que fortalece sua percepção crítica e valorização das raízes culturais. Essa abordagem promove uma relação mais íntima e reflexiva com o passado, transformando a história em uma ferramenta de auto compreensão e enriquecimento social.

Nesta etapa da pesquisa em Vazantes foi realizada a mesma exposição, com a mesma logística de tempo e organização dos espaços, mas com as turmas de segundos anos A e B. As temáticas escolhidas pelos alunos, alinhadas às fontes encontradas, foram sobre as denominações de ruas do distrito na turma B e sobre a História da Escola na turma A.

Apresentando resultados de pesquisa, após análise de documentos como o de doação do terreno para a construção da escola, os alunos dialogaram com os visitantes locais sobre a história da escola, sobre quem foi João Alves Moreira. Entre os temas abordados temos o patriarcado e a sociedade machista na localidade, destacada na invisibilidade da mulher representada na própria escolha do nome da escola, haja vista, segundo resultado de pesquisa, o terreno doado para a construção da escola era primeiramente de Clotilde Oliveira e somente se tornou também de João Alves Moreira após o casamento entre os mesmos. Após o casamento o terreno foi doado, portanto, no mínimo, o terreno pertencia ao casal, porque o nome escolhido para homenagear o suposto dono do terreno e doador foi o masculino? A abordagem contra hegemônica parte da necessidade de dar visibilidade à mulher, historicamente marginalizada. Desse modo, a formação da consciência histórica se dá com o aluno no centro do processo. O pensamento contra hegemônico se dá nessas reflexões.

**Figura 20 - Documento de doação do terreno  
em nome de Clotilde Alves Moreira.**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

Outro fato Histórico que ganha notoriedade na aprendizagem histórica é a Ditadura Civil Militar no Brasil. Os alunos haviam aprendido sobre o tema nas aulas de História, no entanto, não sabiam que Ideal e Vazantes haviam sofrido interferências desse sistema político vigente no Brasil entre 1964 e 1985. Após aprender por meio da fonte oral, como contribuição da temática escolar História Local para a comunidade, foi proposto pelos alunos a inserção de “placas históricas” de sujeitos que foram perseguidos durante a ditadura civil militar em Ideal/Aracoiaba/Ceará/Brasil.

Hoje o nome de Jaime de Sousa Nobre denomina a avenida principal do distrito de Ideal, sendo inclusive a rua que o anexo da escola está localizado (mas não existe o nome de João Alves Moreira na fachada do anexo em Ideal). Após as primeiras aulas de campo os alunos acharam interessante que a população em geral conhecesse essas histórias, como uma espécie de “reparação da narrativa”, segundo os próprios alunos. As informações sobre a perseguição durante a ditadura foram relatadas pela primeira mulher presidente da Câmara Municipal de Aracoiaba, filha de Ideal e de Jaime de Sousa Nobre, nossa entrevistada no início do ano de 2023, Sousa Nobre, tia de uma das alunas da turma 3ºC e 2ºD neste mesmo ano. Jaime de Souza Nobre foi homenageado com nome de rua por sua “importância política” é evidente, mas o que os protagonistas fizeram foi divulgar o que ocorreu com ele por ter sido político opositor à essa Ditadura através de placas instaladas nas esquinas das ruas.

**Foto 13 - Placas Históricas implementadas pelos protagonistas estudantis**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.

Tanto o posicionamento dos alunos sobre as placas para reconhecimento da história de sujeitos perseguidos durante a ditadura, quanto a divulgação da análise do documento de doação do terreno, que dá lugar à construção da escola, já demonstram que estes estudantes estão percebendo que essas reparações históricas são formas de resistir aos apagamentos de narrativas importantes. Os alunos que em um primeiro momento tiveram contato com documentos que evidenciaram “grandes políticos de Aracoiaba” agora estavam traçando caminhos que nenhum pesquisador havia ousado caminhar. A criação do Museu será a última etapa nesse processo, mas o que é importante frisar aqui é que essa perspectiva não foi dada de um dia para o outro.

Com uma carga horária de duas aulas por semana, cada uma com 50 minutos de duração, essas atividades foram organizadas de forma a garantir produtividade e eficácia na realização das entrevistas para a coleta de dados. A divisão das aulas seguia um planejamento em três passos iniciais que a aula de campo era adequada: em uma semana, dedicava-se ao planejamento da ação, na segunda era realizada a entrevista e na última discussão e produção de texto sobre o que foi dialogado na entrevista. Parte das aulas, cerca de 10 minutos, tinha como principais objetivos organizar os encontros, definindo local, horário e número de estudantes participantes. Esse processo foi otimizado com o apoio do diretor escolar, que solicitava a comunicação antecipada das programações e, sempre que possível, auxiliava diretamente entrando em contato com os entrevistados ou fornecendo os contatos necessários.

**Foto 14 - Alinhamento entre gestão e alunos sobre as atividades diversificadas**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Atividades diversificadas desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando vinculadas a propostas como aulas de campo. Essas atividades permitem que os estudantes explorem o conhecimento em contextos reais, promovendo uma compreensão prática e crítica dos conteúdos estudados. Durante as aulas de campo, é possível realizar tarefas como observações, entrevistas, registros fotográficos e exploração de espaços históricos, culturais ou ambientais, de acordo com os objetivos pedagógicos definidos.

Segundo a DCRC (2018) do ensino médio:

A aula de campo constitui mais um recurso metodológico que possibilita a investigação da realidade local e sua inserção numa perspectiva mais larga, e vice-versa. A partir de uma perspectiva mais global pode-se perceber a sociedade local a qual os alunas/os pertencem e desenvolver o senso crítico e reflexivo do aluno na elaboração e construção da identidade.

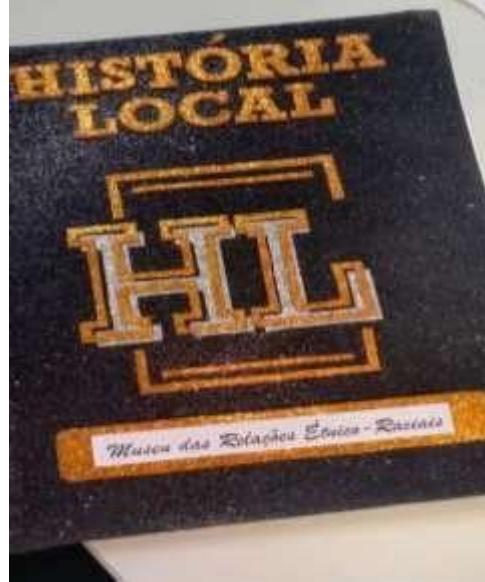
Para que se constitua um recurso pedagógico positivo o professor deve planejar antecipadamente para que uma visitação ou mesmo uma entrevista a um sujeito da comunidade não se torne um passeio, principalmente na visão do próprio aluno. É importante que o educando pesquisador saiba antes de sair de sala para a aula de campo, que se trata de uma aula diversificada e que ele vai aprender de outras formas, com outros sujeitos, mas para que esta aula tenha êxito e alcance seu objetivo, é preciso que o professor estimule o aluno a levar para as entrevistas esquemas de contribuição, como perguntas elaboradas previamente que estejam de acordo com a temática da entrevista e que seja um caminho para o levantamento de dados a ser realizado em sala de aula, dependendo do planejamento do tempo de aula, pode ser feito no retorno da aula de campo, dentro dos 100 minutos de aula.

A análise dos dados obtidos durante a aula de campo é uma etapa crucial para

transformar as informações coletadas em conhecimento significativo. Nesse momento, os alunos são incentivados a interpretar e refletir sobre os dados, identificando padrões, relações ou questões relevantes. Essa análise pode ser feita por meio de debates, construção de gráficos, escrita de relatórios ou uso de mapas mentais, que facilitam a organização das informações de forma visual e interativa.

A produção de cadernos de campo é uma ferramenta valiosa nesse contexto, pois permite que os estudantes documentem suas experiências, reflexões e descobertas de forma individual e personalizada. O caderno de campo funciona como um espaço de registro contínuo, onde os alunos podem anotar observações, diagramas, perguntas e interpretações sobre o que foi vivenciado na aula de campo. Além de estimular a escrita e o pensamento crítico, o caderno de campo contribui para o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o mais ativo e engajado.

**Foto 15 - Caderno de Campo apresentado  
no Ceará Científico em 2022 e 2023**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Essas práticas integradas com atividades diversificadas, análise dos dados e produção de cadernos de campo, fortalecem a conexão entre teoria e prática, além de desenvolver habilidades investigativas, reflexivas e criativas, essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

O caderno de campo é uma ferramenta essencial na pesquisa científica, especialmente em estudos que envolvem trabalho em campo ou coleta de dados em ambientes específicos. Ele serve como um registro detalhado e sistemático das observações, hipóteses,

experimentos, entrevistas e demais informações coletadas durante o processo de pesquisa. Segundo Antônio Joaquim Severino<sup>70</sup> (2007), o registro sistemático é indispensável para garantir a validade e a coerência dos dados em estudos científicos, pois permite ao pesquisador organizar, analisar e revisitar as informações conforme necessário. Dessa forma, o caderno de campo não é apenas um meio de documentação, mas também um instrumento que auxilia na reflexão crítica e no aprimoramento contínuo da pesquisa, contribuindo significativamente para a qualidade e a credibilidade do trabalho científico (Severino, 2007).

É no caderno de campo que os alunos tomaram nota sobre a inicial invisibilidade de algumas narrativas, geralmente relacionadas a grupos chamados de minoritários. A questão cultural de expressões religiosas não católicas pouco aparece até nas entrevistas, até porque o direcionamento não foi dado inicialmente neste sentido. No entanto, com as contribuições e orientações dadas por mim, os alunos começaram a observar, notar e anotar a marginalização de alguns sujeitos, grupos e expressões culturais destes.

Por isso, o caderno de campo é usado para planejamento de novas entrevistas e aulas de campo voltadas à coleta de informações e objetos relacionados às práticas culturais de herança afro e/ou indígena. Isto representa uma estratégia pedagógica para enaltecer a pluralidade cultural e de narrativas presentes nas comunidades. Entretanto, é necessário entender que existem desafios que essa abordagem enfrenta em termos de organização, engajamento da comunidade e o reconhecimento pleno da importância da história e cultura afro-indígena no currículo escolar. Esses desafios se tornam ainda mais complexos diante de um contexto educacional que ainda reproduz lacunas na aplicação de leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Como na coleta de fontes escritas tivemos poucas informações sobre a História de povos indígenas em Ideal e Vazantes, voltamos a utilizar como recurso a fonte oral. Nesse momento, ouvimos grupos que levaram para a região heranças afro e/ou indígenas, perguntando a eles sobre as origens dessas heranças na região, tendo uma diversificação ampla de pessoas entrevistadas. Tivemos pais de santo de terreiros de omolocô, em uma de campo histórica, os fundadores do maracatu em Vazantes, os primeiros frequentadores dos grupos de capoeira, as parteiras da comunidade Capivara, além de investigar o processo migratório de algumas famílias oriundas por exemplo do Rio Grande do Norte em tempos de seca, buscando fixar-se nas margens do rio Aracoijaba e rio Choró.

---

<sup>70</sup> Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão nas culturas brasileira e latino-americana.

O método utilizado foram as rodas de conversa fora de sala de aula com pessoas das comunidades que possuem conhecimento sobre a história das heranças afro indígenas não apenas promovendo o protagonismo estudantil, mas também a construção de um processo educativo colaborativo. Contudo, a falta de recursos, formação adequada e apoio institucional pode limitar o alcance e a eficácia dessas ações. Esse cenário evidencia a necessidade de um planejamento estratégico que envolva não apenas professores e alunos, mas também lideranças comunitárias e instituições locais.

As palestras realizadas em parceria com Universidades Públicas da região do Maciço de Baturité surgem como um importante recurso para contextualizar e promover a aplicação da Lei 10.639/2003. Contudo, é fundamental problematizar o fato de que muitas escolas ainda não conseguem estabelecer tais parcerias devido a limitações de acesso e infraestrutura. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que ampliem essas conexões, garantindo que o ensino de temas afro-indígenas não se limite a eventos pontuais, mas seja integrado ao cotidiano escolar.

A escolha de temas e a escrita de projetos e artigos científicos sobre grupos marginalizados, questões sociais e culturais nos distritos de Vazantes e Ideal, com ênfase nas comunidades dependentes desses distritos, também desempenham um papel transformador. Esse tipo de produção não apenas fortalece o senso de pertencimento e identidade dos alunos, mas também contribui para a visibilidade de comunidades historicamente invisibilizadas. No entanto, é importante refletir sobre como esses projetos podem superar os desafios impostos pelo preconceito, pela falta de apoio e pelo desinteresse de alguns setores da sociedade em reconhecer a importância de tais narrativas.

O DCRC (2018, p. 272) determina em sua Competência específica 1 que o professor de História de formação básica tenha como objeto específico a “discussão das diversas fontes históricas e suas especificidades, compreendendo-as como substratos que auxiliam na interpretação dos fatos e contextos históricos” ao ministrar aula do objeto de conhecimento “A constituição das diversas fontes históricas e a construção de significados a partir das evidências documentais: fontes orais, visuais, audiovisuais, escritas e virtuais”. Sabendo-se na prática que é humanamente impossível conseguir realizar estas proposições em uma hora aula (destinada à disciplina História de Formação Básica), realizei estas determinações nas duas horas semanais destinadas às Eletivas de Ciências Humanas com a temática História Local. Isso demonstra que na grade curricular do NEM, a carga horária de História está cada vez mais escassa, mas que as Eletivas são lugares para propor o uso das fontes de forma consciente, sem utilizar as fontes meramente ilustrativas dos livros didáticos.

Concomitantemente à atribuição de professor de Eletiva de Ciências Humanas em turmas de segundo e terceiros anos em 2023, eu era professor da disciplina História de algumas turmas de primeiros anos. No contexto da aplicação do Novo Ensino Médio, recebi para as aulas o livro didático “Contexto e ação” da editora Scipione, que não possuía fontes históricas, na verdade nem conteúdos históricos possuía, eram livros escolhidos por nós, mas entre as opções que tínhamos não havia melhor. Nos dividimos entre os capítulos de um mesmo livro por disciplinas. Cada professor ficava com, em média, dois capítulos para ministrar sua disciplina bimestralmente. Mesmo com formação em História, não tinha como não ensinar Geografia, haja vista o livro tinha em todos seus capítulos conteúdos dessa disciplina escolar.

Por isso, entende-se que no contexto do NEM, na disciplina história existia a dificuldade em utilizar as fontes históricas, já que os livros não possuíam conteúdos de História, portanto dificilmente possuíam fontes e no caso da História Local, mesmo que existissem fontes no livro didático, era improvável o uso dos mesmos.

#### **4.4 Entrevistas, coleta de objetos nas comunidades e a Exposição das Relações Étnico-Raciais**

Por que exatamente um museu como recurso didático? A resposta remete à integração de vários fatores que devem ser mencionados a fim de demonstrar o motivo pelo qual escolhemos essas etapas e não outras. Um dos pontos cruciais foi a experiência de 2021 na tentativa de realizar uma prática condizente com a lei 10.639/2003, a visitação ao Museu Senzala Negro Liberto, que despertou o interesse dos alunos em de fato enaltecer a cultura afro e também indígena, ao invés de reforçar o preconceito, racismo e estereótipos.

O segundo fator é a continuidade da pesquisa iniciada em 2022 com as fontes históricas. Já que os alunos haviam aprendido sobre análise de fontes, a ideia era dar continuidade ao processo, investigando em 2023 o que os alunos perceberam a invisibilidade no ano anterior. Por isso os alunos de 2023, realizando um movimento de luta e resistência pela memória dos grupos marginalizados, criaram um recurso que promoveu, já na produção da obra, a aprendizagem significativa, conectando as experiências com museus.

Terceiro ponto, que também é relevante no sentido de resistir, é o uso de uma instituição ocidental, popularizada e trazida pelos europeus para o Brasil, o Museu. Colocar objetos dentro dessa instituição, criada pelos estudantes, é uma forma de mostrar que estes espaços são igualmente lugares de aprendizagem sobre as heranças afro indígenas da região e não somente eurocêntrica.

O protagonismo estudantil é um elemento transformador no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no processo de criação do Museu das Relações Étnico-Raciais. Este método pedagógico coloca os alunos no centro da construção do conhecimento, permitindo que se tornem agentes ativos na preservação, valorização e divulgação das histórias e culturas de suas comunidades.

A criação de um museu por meio do protagonismo estudantil não apenas fortalece habilidades como pesquisa, organização e trabalho em equipe, mas também promove a formação de cidadãos conscientes da importância da pluralidade cultural, desde as aulas teóricas em sala de aula até a compilação e exposição/apresentação de objetos e fotos na aula/apresentação.

No âmbito das interações com a comunidade, como os encontros com parteiras e rezadeiras, além da compilação de instrumentos utilizados em práticas como capoeira, umbanda e Maracatu, surge a oportunidade de construir narrativas ricas e inclusivas sobre a herança cultural afro e/ou indígena. Esses encontros foram conduzidos, garantindo que a comunidade fosse realmente protagonista e que seu saber não fosse apenas utilizado como objeto de estudo, mas respeitado e fortalecido em sua essência. Sendo o conjunto de experiências pedagógicas dentro e fora da sala de aula que refletem o esforço significativo para promover e enaltecer as práticas culturais e históricas afro e/ou indígenas no contexto educacional e comunitário.

Essa fase do conjunto de experiências pedagógicas foram planejadas e praticadas em aulas de campo, que se alternavam em aulas de 100 minutos para definirmos os temas, as equipes, as atribuições de cada um estudante, organizarmos o local, definirmos os entrevistados e marcarmos a entrevista sempre ocorrendo na semana posterior, com o mesmo tempo de 100 minutos, nesse caso para deslocamentos a pé e entrevistas com moradores.

Os materiais utilizados para entrevistas geralmente eram os celulares dos estudantes, na maioria das vezes usávamos o iphone mais avançado que tínhamos entre os alunos da turma. Mesmo que apenas uma equipe tivesse como pesquisa o tema de uma determinada entrevista, todos os estudantes tinham que ir para a aula de campo, pois a gestão não teria tempo para ficar observando os que ficassem em sala de aula no momento que toda a turma estava fora da escola. Um outro equipamento que era usado mediante agendamento, geralmente em Vazantes, era a máquina fotográfica semiprofissional da escola. Este planejamento e os equipamentos nos ajudaram a realizar trabalhos elaborados que promoveram a criação de recursos didáticos com amplo potencial de utilização.

Uma das práticas culturais mais presentes no cotidiano de alunos brancos, negros ou pardos da EEMTI JAM está a capoeira, que não é mencionada no livro memorialista de

Salomão Alves de Moura Brasil, nem nos blogs replicadores de conteúdos dessa obra denominada Aracoiaba em Retalhos (2012) e que até 2023 não possuía nenhum diário de bordo disponível no arquivo de multimeios da escola está a capoeira.

Segundo o dossiê do inventário para registro e salvaguarda da capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil (2007), essa prática cultural é uma expressão marcada por sua natureza multifacetada, que combina elementos de dança, luta e jogo. Essa prática mantém um forte vínculo com as tradições de sociedades ancestrais, onde as habilidades se entrelaçavam em celebrações, sem a separação rígida típica das sociedades modernas. Embora alguns praticantes enfatizem ora seus aspectos culturais, musicais e rituais, ora seu caráter esportivo, focando na luta ou na ginástica corporal, a riqueza de sua multidimensionalidade permanece intacta. Hoje, todas as formas de capoeira continuam a integrar música, dança, golpes e jogo, ainda que cada estilo, mestre ou grupo tenha seu próprio modo de abordar e destacar esses elementos<sup>71</sup>

Corroborando com a multidimensionalidade que historicamente caracteriza a capoeira, temos as narrativas do professor de capoeira Ciclope. Muito conhecido em Ideal e Vazantes por ensinar esta expressão cultural desde o ano de 2015, o entrevistado, morador de Vazantes, mas professor também em Ideal, nos ensinou sobre características da prática na região. Ex-aluno, Ciclope (como é conhecido) é um dos responsáveis pela introdução da capoeira como arte, jogo, dança e esporte de herança afro e indígena na região do Maciço de Baturité. O professor nos revelou durante entrevistas no ano de 2023 que

em Ideal, a capoeira é amplamente reconhecida como um esporte, o que é muito positivo, porque ela alcança espaços diversos e dialoga com questões como saúde, disciplina e desenvolvimento físico. Mas é importante lembrar que a capoeira vai muito além disso. Por exemplo, já tivemos a capoeirasendo praticada no projeto social 'Fé e Alegria', onde ela era valorizada como uma expressão artística, uma forma de conectar pessoas a trabalhar valores como respeito, coletividade e identidade. Essa multiplicidade é o que torna a capoeira tão especial. Ela pode ser um esporte, sim, mas também é uma dança, é música, é história, é resistência. É uma ferramenta pedagógica, um espaço de inclusão social, um caminho para quem busca autoconhecimento e expressão. A capoeira nunca se limita a uma única definição. Ela tem a capacidade de se adaptar, de se transformar conforme as necessidades de quem pratica. Então, eu diria que a capoeira pode ser muitas coisas ao mesmo tempo, e talvez seja exatamente isso que faz dela uma prática tão rica e viva até hoje.

A capoeira não se limita a uma única definição e somando-se essa percepção à falta

---

<sup>71</sup> INVENTÁRIO PARA REGISTRO E SALVAGUARDA DA CAPOEIRA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL DO BRASIL. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%aa\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%aa_capoeira.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira, principalmente antes de 2003 (ano da implementação da lei 10.639), verificamos nas comunidades e até entre pais de alunos um problema: preconceitos em relação às músicas cantadas na capoeira, atreladas por muitos como músicas do candomblé e da umbanda, como relata o professor em entrevista concedida aos alunos da turma 3ºA no ano de 2023. Quando perguntado sobre a presença de elementos religiosos na musicalidade da capoeira ele responde

Sim, dentro da capoeira encontramos músicas que falam de orixás. Isso porque, embora a capoeira não tenha uma religião em si, historicamente o capoeirista tem. É natural que quem é do Candomblé ou da Umbanda expresse sua fé na roda, por meio das músicas, gestos e energia. A capoeira é uma forma de expressão, e ela abraça aquilo que o capoeirista traz de sua vivência e espiritualidade. Da mesma maneira, se o capoeirista é católico, ele também expressa sua fé através das músicas. Temos, por exemplo, ladinhas que falam de Nossa Senhora e de Cristo. Isso mostra que a capoeira é, acima de tudo, diversidade. Ela não limita, não exclui; pelo contrário, ela acolhe. Cada um traz sua história, sua crença, seu modo de ver o mundo, e a capoeira dá espaço para que isso se manifeste. É essa pluralidade que enriquece a roda, que faz da capoeira uma arte viva, dinâmica e profundamente conectada às identidades de quem a pratica.

Segundo o professor entrevistado na música do mestre Capu “Mandinga minha, mandinga rara”<sup>72</sup> expressa o molejo que o capoeirista tem no movimento do corpo, a expressão corporal, e não a mandinga do candomblé e/ou da capoeira. A mandinga da capoeira é a inteligência ao jogar este jogo, esta arte, com linguagem própria. Ciclope lembra também o sincretismo, componente histórico da diversidade, composta nessa sociedade miscigenada (Ciclope, 2023). Uma música que expressa esse elemento é ‘‘Fecha corpo com força de Ogum, mas põe cabeça no chão para rezar, alforria o Senhor não me deu, me perdoa meu Deus mas vou ter que lutar’’, ensina cantando sobre o Orixá da guerra, da luta, mas também sobre o Deus Cristão, como se o cantador, jogador de capoeira pedisse perdão a Deus, mas que teria que lutar por sua liberdade, relacionando ao período escravocrata no Brasil mas trazendo reflexões sobre a liberdade dessa prática na região diante alguns preconceitos, perseguições e falta de apoio público.

Um dos elementos centrais na capoeira são os instrumentos musicais, eles desempenham um papel essencial na cadência e no espírito do jogo. No entanto, muitas vezes, esses objetos e sua importância cultural são pouco conhecidos ou compreendidos fora dos círculos de capoeiristas, o que nos leva a refletir sobre a desvalorização histórica das práticas e saberes afro-brasileiros. Vou tomar como exemplo esta apresentação dos alunos que durou

---

<sup>72</sup> MANDINGA MINA, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9uBtAXDJSG8>. Acesso em: 10 abr. 2025.

cerca de 7 minutos e foi elaborada por um grupo de 5 estudantes. As apresentações aconteceram na tarde destinada ao dia da inauguração do Museu das Relações Étnico Raciais.

Alguns dos membros da capoeira, ao levar para o museu os instrumentos, levaram também sua contribuição para um café comunitário organizado por mim, inspirado pelas práticas do Movimento Kolping, movimento social atuante na região e que tivemos contato ao longo da pesquisa. Professores que cederam suas aulas para que os alunos organizassem as exposições no dia da inauguração também ajudaram nesse café comunitário que aconteceu pouco antes das apresentações do maracatu e da capoeira que abriram o evento de inauguração do museu. Foi nesse momento que alguns dos instrumentos solicitados por empréstimo chegaram e formaram a estrutura do Museu das Relações Étnico Raciais. Foi como se esse café que durou cerca de 1 hora e tempo também fosse o momento de confraternizar, organizar e receber esses objetos tão importantes para as apresentações dos estudantes.

**Foto 16 - Café comunitário inspirado em práticas do Movimento Social Kolping**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

Os principais instrumentos da capoeira são o berimbau, o atabaque, o pandeiro, o agogô, o reco-reco e a caxixi. O berimbau, com sua sonoridade hipnotizante, é o coração da roda de capoeira, ditando o ritmo e a intensidade do jogo. Já o atabaque e o pandeiro complementam essa musicalidade com ritmos que ecoam tradições africanas. O agogô, o reco-reco e a caxixi adicionam camadas rítmicas, criando uma harmonia única que conecta os jogadores à ancestralidade (Mestre Bimba, 2009).

**Foto 17 - Objetos da capoeira catalogados pelo Museu das Relações Étnico Raciais**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

A preocupação dos estudantes em apresentar estes objetos se deu pela necessidade de esclarecer a origem desses instrumentos. Os relatos do professor de capoeira conhecido como ciclope foram essenciais para que os alunos relacionassem com o que aprenderam em sala de aula e levassem para a exposição do museu, apresentando para os visitantes. Um dos relatos do Ciclope (2023) sobre os objetos utilizados foi que eles

estão profundamente enraizados na diáspora africana, carregando traços das culturas dos povos escravizados que foram trazidos ao Brasil, sendo testemunhas de sua resistência e criatividade. No entanto, o desconhecimento ou a falta de reconhecimento dessa riqueza cultural reflete uma herança de apagamento que ainda precisa ser combatida. Muitos veem os instrumentos apenas como objetos exóticos ou folclóricos, sem compreender o simbolismo e a história que carregam.

Os estudantes fizeram questão de, ao apresentar os objetos da capoeira, dizer que enaltecer essa cultura é um ato de resgate e preservação. Conhecer os instrumentos da capoeira e suas histórias nos ajuda a entender como a cultura afro-brasileira sobreviveu e se transformou, mesmo diante de séculos de opressão. Promover essa valorização é essencial para fortalecer o diálogo sobre diversidade cultural e identidade nacional.

Em contato com a população, ao problematizar o desconhecimento desses objetos, somos convidados a repensar nossa relação com a cultura chamada de popular e a buscar formas de incluir a capoeira (e também seus instrumentos) em espaços educacionais e culturais. Assim,

não apenas reconhecemos essa arte como patrimônio imaterial, mas também garantimos que suas origens e significados sejam respeitados e perpetuados. Afinal, preservar a capoeira é preservar a história de luta, resistência e criatividade do povo afro-brasileiro e toda esta expressão se mantém viva em Vazantes e Ideal.

**Foto 18 - Apresentação de capoeira pelos alunos da EEMTI JAM no Museu**



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2023.

A capoeira segue sendo praticada em Vazantes na Instituição Fé e Alegria de forma gratuita, sendo os professores contratados pela instituição. Já em Ideal os professores cobram uma taxa de 50 reais por mês para cada aluno, no intuito de manter essa prática na região. É importante ressaltar que pais e responsáveis evangélicos geralmente deixam de estimular os jovens a praticar a capoeira, alegando que isso “é coisa do diabo” por conta das músicas cantadas ao longo da prática. Portanto, o trabalho desenvolvido entre os próprios jovens é essencial para desmistificar, não somente a questão dos objetos, mas a experiência em si.

A partir do exemplo da apresentação dos objetos da capoeira, a questão do pluralismo cultural emerge como princípio fundamental para que a integração cultural aconteça no Museu das Relações Étnico-Raciais. Ao reunir e expor elementos das mais diversas heranças culturais, o museu proporciona um espaço de reconhecimento, respeito e diálogo entre diferentes culturas. Essa perspectiva não apenas combate preconceitos e estereótipos, mas também educa as novas gerações para compreenderem o valor da diversidade como um motor de coesão social e inovação cultural. Um museu como este de fato deveria ser preservado, assim como as culturas ali foram apresentadas, diferentemente de museus que exaltam a escravidão.

Além disso, ao enaltecer o protagonismo estudantil nesse processo, destaca-se o poder transformador da educação em moldar uma sociedade mais plural e justa. Os estudantes, ao liderarem iniciativas como a organização de acervos, condução de entrevistas e curadoria de

exposições, tornam-se protagonistas de sua formação e agentes ativos na preservação da memória coletiva. Por isso, o Museu das Relações Étnico-Raciais não é apenas um espaço físico, mas um símbolo de resistência, valorização cultural e construção de um futuro onde todas as vozes possam ser ouvidas.

**Foto 19 - Registro de apresentação e visitação ao Museu das Relações Étnico-Raciais**



Fonte: acervo pessoal do pesquisador, 2023.

Os objetos relacionados às práticas culturais, como os instrumentos do Maracatu, os utilizados na Capoeira e os artefatos das rezadeiras e parteiras, possuem um valor inestimável para o acervo do museu. Cada um deles carrega em si uma história, um significado e uma ligação direta com as identidades afro-brasileira e/ou indígena, que devem ser reconhecidas e celebradas. O Maracatu, com sua riqueza musical e simbólica, transmite tradições ancestrais que resistiram ao tempo.

Se esta é uma experiência educacional que envolve protagonistas estudantis no ambiente escolar dentro de uma “disciplina”, então como se deu esta última avaliação anual? Ela foi estabelecida justamente a partir da exposição inaugural do Museu das Relações Étnico Raciais. Todos os estudantes dos quatro terceiros anos apresentaram os objetos e imagens em exposição e todos foram avaliados nos critérios de participação, interesse e desenvolvimento da pesquisa e da apresentação. Os estudantes dos segundos anos escreveram relatórios sobre o que entenderam a partir das apresentações dos estudantes dos terceiros anos.

Um processo avaliativo que a gestão escolar fomenta é a autoavaliação. Ela equivale a uma das notas parciais chamada de P1 na escola e o aluno em todas as disciplinas é ouvido pelo seu Professor Diretor de Turma. No meu caso, eu os ouvi e levei em consideração a afetividade na construção do trabalho para inserir esta nota da P1 na PEC. este foi um ponto fundamental avaliativo, pois consegui assimilar os sentimentos dos alunos em cada fase desse processo. O crescimento da relação afetiva com seus avós, mesmo em tempo de tecnologias

digitais que distanciam pessoas tão próximas, o diálogo entre os entes familiares avançou. Em cada oportunidade de dialogar sobre as temáticas locais, as famílias, os jovens e pessoas de todas as faixas etárias interagiram em prol do conhecimento sobre a região. O trabalho foi muito elogiado, mas é claro que não seria possível sem que todos estes sujeitos se tornassem membros colaborativos, grandes contribuintes do legado que é a educação, dentro e fora do ambiente escolar.

**Foto 20: Apresentação em etapa Regional e Estadual do Ceará Científico 2023**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

A compilação de relatórios das aulas de campo realizadas ao longo do ano nas turmas de pesquisadores de História Local, gerou um portfólio físico que reúne produções e que foi levado para as etapas regional e estadual do evento Ceará Científico<sup>73</sup>. De acordo com regulamento lançado em edital anualmente, apenas dois alunos podem participar de cada escola, em cada área de conhecimento, representando o trabalho desenvolvido por mais integrantes ao longo do ano. As Eletivas são reconhecidas dentro das escolas como lugar de fomento à pesquisa científica, sendo um caminho para que a ausência de recursos didáticos e de um modelo de aplicação de conteúdos seja suprida. Esta é uma forma que nós professores olhamos para as Eletivas, já que é notória a má elaboração desses itinerários.

<sup>73</sup> O Ceará Científico é um programa desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que tem como objetivo promover a iniciação científica entre os estudantes da rede pública estadual. A iniciativa busca incentivar a produção de conhecimento, a inovação e a criatividade, por meio da elaboração de projetos nas mais diversas áreas, incluindo Ciências Humanas, Exatas, Biológicas, Tecnológicas e Ambientais. O programa também fortalece a integração entre teoria e prática, além de estimular o protagonismo juvenil, a autonomia e a participação em eventos científicos, como feiras e seminários, que valorizam as experiências e as descobertas dos próprios estudantes.

Os alunos que não participaram do evento diretamente e que estudavam História Local foram avaliados por meio de relatórios produzidos em período de provas, sendo observada a produção textual e a relevância dos dados levantados durante todos os processos de pesquisa. Estes estudantes também foram convocados para avaliar os relatórios produzidos pelos alunos de outras escolas e de outras turmas que não estudavam a temática. Relatórios estes que foram escritos durante as visitações às exposições, seja a temporária no ano de 2022, dentro da escola, seja a permanente que ocorreu em dezembro de 2023, minha última atividade avaliativa avaliada por mim como professor durante a minha história nesta escola.

**Figura 21 - Convite para a inauguração do Museu das Relações Étnico-Raciais**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2023.

É necessário dizer que existiram alguns desafios e limitações nesse processo. A catalogação de objetos e a impressão de materiais, embora fundamentais para a preservação e divulgação das práticas culturais, demanda infraestrutura, financiamento e expertise técnica que nem sempre estão disponíveis nas escolas e comunidades locais. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam suporte contínuo para a execução de projetos que efetivem a diversidade cultural.

Nesse processo de compilação e catalogação dos objetos a serem expostos no museu o desafio maior é a usabilidade deles no dia a dia. Por isso, foi necessário pedir emprestado alguns instrumentos e outros fiz o registro fotográfico para ser exposto e problematizado pelos alunos e visitantes do museu.

No intuito de solicitar a oficialização da lei de criação do museu, visitei a Câmara Municipal de Aracoiaba. Foi mais uma ação em que também encontramos dificuldades para legalização dos espaços para permanência. Mesmo que o espaço doado pelo pároco da região

fosse concretizado e fundado pelos alunos no dia 11 de dezembro de 2023, a lei de criação não foi decretada até o final do ano letivo de 2023.

Além disso, a produção textual e gravação de vídeos para participação no evento científico estadual e a inauguração do Museu das Relações Étnico-Raciais, são ações de grande impacto para a visibilidade das culturas marginalizadas. Dessa forma, fiz a integração de escolas de ensino fundamental e as instituições locais, garantindo que os frutos desse trabalho estejam acessíveis e contribuam diretamente para a construção de uma sociedade mais equitativa e representativa. Esta etapa foi uma das mais desgastantes, pois foi necessário ajuste nos horários e uso de equipamentos da escola, como câmera fotográfica e suporte, que tinham que ser agendados previamente. Como não consegui concluir no primeiro encontro, cheguei a ficar até o turno da noite, tentando gravar e finalizar a tempo de enviar para o sistema de avaliação da SEDUC Ceará.

Esse debate ressalta a necessidade de alinhar ações educacionais e culturais com políticas públicas mais abrangentes, garantindo não apenas a realização de atividades pontuais, mas também a continuidade e a sustentabilidade de iniciativas que valorizem a história e cultura afro-indígena como parte integrante da formação cidadã.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Capoeira, enquanto expressão de luta, dança e resistência, conecta as gerações ao embate pela liberdade e à contemplação da identidade negra. Já as práticas das rezadeiras e parteiras, ancoradas em saberes comunitários, são exemplos do pluralismo cultural e da sabedoria popular que constituem um dos pilares da formação social brasileira.

As experiências, conhecimentos e a própria existência dessas mulheres protagonistas do Museu das Relações Étnico-Raciais fazem parte do que Boaventura de S. Santos fala sobre “universo do outro lado da linha abissal” (Santos, 2010). Esses conhecimentos têm atravessado décadas, resistindo mesmo diante da força da hegemonia memorialista que em Aracoiaba está ativa e passando de geração em geração.

As subjetividades carregadas por essas sujeitas estão imersas na dimensão colonial deste paradigma, marcado pelas colonialidades do saber, poder, ser e gênero. Contudo, simultaneamente, elas atuam como agentes de transformação, promovendo o que há de contra-hegemônico desse panorama. É nesse contraste que reside a profundidade e importância de reinterpretar esses saberes e práticas como componentes essenciais dos processos contra-hegemônicos, em curso em Aracoiaba.

É importante homenagear, rememorar, aprender e ensinar sobre estas mulheres que mantêm tradições que se conectam com a História de modo centenário, mas que nem a partir da implementação das leis 10.639 de 2003 e 11645, de 2008 ganharam notoriedade em escala local. O projeto “Museu das Relações Étnico-Raciais” alinhado ao Ceará Científico vem demonstrar, a partir da pesquisa científica, que o protagonismo estudantil pode ser visto de uma forma mais democrática e plural que a apresentada pelos documentos curriculares como o Catálogo de Componentes Curriculares, a BNCC e o DCRC.

Os conceitos trabalhados em sala de aula, a aprendizagem significativa e os métodos de ensino que foram passados aos discentes fez com que tanto o projeto *“Exposição temporária: as ruas e edificações em Vazantes e Ideal, o conhecer para pertencer”*, de 2022, e *“O protagonismo estudantil na EEMTIJAM criação do Museu das Relações Étnico-Raciais”*, de 2023, fossem premiados com medalhas de prata e ouro em eventos científicos. Além disso, foram temas de apresentação de trabalhos realizados por mim, nos eventos científicos Docentes 2022 e 2023 e ganharam notoriedade no Ceará. Estes métodos foram apreendidos com professores do Profhistória UFC, o que foi fundamental para o crescimento dos alunos. Este é um exemplo de como a Universidade pode contribuir para a educação pública no Ceará e me sinto orgulhoso em fazer parte de todo esse processo.

Medalhas de prata e ouro também foram conquistadas em olimpíadas científicas, onde os alunos participaram, demonstrando em questões discursivas em finais da OCHE 2023 e OCEF 2024, que a luta pela memória dos grupos marginalizados têm sentido não só para a História, mas para a própria vida deles. Fui orientador e coorientador nas conquistas desses alunos, inclusive tendo alunas com nota máxima em provas discursivas do IFCE. Este é o resultado do trabalho coletivo que coloca o estudante em evidência e isso deve ser propagado em Ideal, Vazantes, Aracoiaba, Ceará e Brasil como um todo, mesmo com o advento do Novo Ensino Médio.

Esta escrita demonstra o quanto estas práticas foram importantes e impactantes para os jovens. No entanto, o que não pode ser esquecido é que foi desenvolvido com muito amor e com fôlego suficiente para chegar até aqui, tentando contemplar todas as ações. Mas, principalmente, representar a memória, o empenho e dedicação dos protagonistas estudantis, que encararam tudo com espírito de resistência pela visibilidade dos seus pares, daqueles que estavam com eles no passado, estão no presente e que se perpetuarão no futuro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de O. (org.). **Introdução à história pública.** São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ARAGÃO, Patrícia Cristina de; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Palavras que curam na movência de saberes: memória e sensibilidades educativas nas práticas das rezadeiras. In: SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; CURY, Cláudia Engler. **Práticas educativas e possibilidades de pesquisa:** fontes, objetos e abordagens uma análise comparativa. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2021.

ARAÚJO, Maria das Graças de. **O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua contribuição para a formação de docentes no Maciço de Baturité/CE.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 215f, 2018.

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

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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

BARCA, Isabel. Consciência histórica: Marcos teóricos. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 7, n. 1,p.115-126,jan./jun.2007. Disponível em:  
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

BARROS, José Costa d'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n. 1, 2007.

BASTOS, Ana Raquel Teixeira. **O museu na escola:** o acervo do Museu de Pré-história de Itapipoca no ensino de história local. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 177f, 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc. **A apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIN, Alain. **A questão do local.** Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BRASIL, Salomão Alves de Moura; MATOS, Rose Mary Santana. **Aracoiaba, história em retalhos.** Vol. I. Fortaleza: Premius, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 mar. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Novo Ensino Médio:** Diretrizes para a Implementação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio:** diretrizes e implementação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília ministério da educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 12 abr. 2025.

BULHÕES, Leandro. História e Cultura Africana e Afro Brasileira: Lei 10.639/03 na escola. **Revista da ABPN**, v. 10, maio/2018, p. 22-38.

BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CABALLERO, Gabriela Dalla Corte; FERNANDEZ, Sandra Rita. **Límites difusos en la historia y el espacio local.** Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2001. p. 209-245. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/259403>. Acesso em: 01 fev. 2025.

CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, 21(2), 2015, p. 105-124.

CAINELLI, Marlene Rosa. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba: Especial, p. 57- 72, 2006.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos. O ensino de História na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental.

**Cadernos de pesquisa:** pensamento educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, jan-abr/2014, p. 158-174.

CANDAU, Vera Maria (org). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local:** desafios, limites e possibilidades.

Revista História Hoje, 2018. Disponível em:

[https://www.academia.edu/77949261/Hist%C3%B3ria\\_e\\_hist%C3%B3ria\\_local\\_desafios\\_limitedesepossibilidades](https://www.academia.edu/77949261/Hist%C3%B3ria_e_hist%C3%B3ria_local_desafios_limitedesepossibilidades). Acesso em: 1 dez. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Antirracismo na Educação:** repensando nossa Escola. São Paulo: Editora São Luiz, 2001.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE). **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes sobre [...]. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 19 dez. 2008. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/>. Acesso em: 6 maio 2025.

CEARÁ. **Lei nº 17.572, de 22 de julho de 2021.** Dispõe sobre o Programa Ceará Educa Mais, consistente em ações destinadas à estruturação, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de gestão no âmbito da rede pública de ensino do estado do Ceará, objetivando o aprimoramento e o fortalecimento do processo de aprendizagem. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CEARÁ. **Lei nº 17.995, de 29 de março de 2022.** Institui a Política de Tempo Integral no Plano Estadual de Educação do Ceará e estabelece o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral no âmbito da rede pública de ensino do estado. Disponível em: [>](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7185-lei-n-17-995-29-03-2022-d-o-29-03-22]). Acesso em: 11 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de unidades curriculares eletivas – 2022.** Disponível em: [>](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2022.pdf). Acesso em: 4 jan. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de unidades curriculares eletivas – 2023.** Disponível em: [>](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf). Acesso em: 4 maio 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC.** Fortaleza: SEDUC, 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** Implicações didáticas de

uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAGAS, Mário de Souza. Um novo (velho) conceito de museu. **Cadernos de Estudos Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/971>. Acesso em: 2 maio. 2024.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

COSTA, Janete de Jesus Serra. **Literatura infantil clássica e geografia humanística cultural**: um entrelaçamento de saberes. 2010. Disponível:  
[http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlje/trabalhos/bbf5856620d58e35fd48ec8e5e4da039\\_19\\_256\\_.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlje/trabalhos/bbf5856620d58e35fd48ec8e5e4da039_19_256_.pdf). Acesso em: 12 fev. 2025.

CRUZ, Sandoval Matoso da. **História local e ensino de história**: um estudo dos modos de pensar o espaço da cidade de Fortaleza e sua relação com a Ditadura 1964-85. Orientador: Jailson Pereira da Silva. 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DEODATO, Raphaela Hildita de Sá Guedes. **Tradição e memória afro-indígena na cura por palavras**: ecologia de saberes no ensino de história em Salgueiro/PE. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 222f, 2023.

DONNER, Sandra Cristina. História local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In: **XI Encontro Regional de História da ANPUH**: História, Memória, Patrimônio. Porto Alegre: ANPUH, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, nº 3, maio-jun/2000, p.111-124.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em:  
<https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FERREIRA-Marieta-de-Moraes-DIAS-Margarida.-Coord.-Dicionario-de-Ensino-de-Historia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FERREIRA, Rodrigo Sousa. **O ensino de história local no ensino médio como estratégia de educação histórica**: mapas afetivos e uso de fontes históricas. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado em História) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

GONÇALVES, Márcia de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 6, p. 45-47, Jan-jun/1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413889345/GOUBERT-Pierre-Historia-Local-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Crede 8. **Aracoiaba**. Disponível em: <https://www.crede08.seduc.ce.gov.br/aracoiaba/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Ditadura militar e educação**: uma análise do Centro Cívico Escolar (1971-1986). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 165f, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, Geraldo B.; GERMINARI, Geyso D. **Ensino de história e seu currículo**: teoria e método. Petropólis-RJ: Vozes, 2010.

ICOM. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.icom.org.br/apresentacao>. Acesso em 13 fev. 2025.

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

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, julho/1999, p. 187-206.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. **Educação histórica e museus**. Minho/PT: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003, p. 49.

MATTOSO, José. **A escrita da História:** teoria e métodos. Lisboa, editorial Estampa, 1988.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; BARBOSA, Fabíola Holanda. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em:  
<https://repositorio.usp.br/item/001818913>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. Ensino de história: do geral ao local, relevância e significado. In: **História local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENDES, Murilo. **a história no curso secundário.** São Paulo, Gráfica Paulista, 1935.

MESTRE BIMBA. **Capoeira regional:** A Escola de Mestre Bimba. Salvador: EDUFBA, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, ago/93, p. 163-174.

NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. História local e o ensino de história: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. **VII Encontro Estadual de História.** Feira de Santana: ANPUH-BA, 2016.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Sæculum - Revista de História**, n.3, 1997. Disponível em:  
[https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11\\_226](https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11_226). Acesso em: 8 abr. 2025.

NIKITIUK, Sônia. **A história local como instrumento de formação.** Disponível em:  
<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/rj/Anais/2002/Comunicacoes/Nikitiuk%20Sonia%20M%20L.doc&gt;>; Acesso em: 03 abr. 2025.

NOGUEIRA, Rycardo Wylles Pinheiro. “Passados presentes”: Acerca da construção do Museu Histórico e Cultural de Aracoiaba Dr. Salomão Alves de Moura Brasil. Memórias e Instituições. **Revista Eletrônica do mestrado acadêmico em História da UECE**, v. 6, n. 11, 2018.

NORA, Pierre. **Mémoire et histoire:** la problématique des lieux. Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984.

NOVAES, Luciana de Castro Nunes. A tecnologia do ebó: arqueologia de materiais orgânicos em contextos afro-religiosos. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 283–306, 2021. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/919>. Acesso em: 13 abr. 2025.

NUNES, Neila Ferraz Moreira. História local conceito, trajetória, razões e desafios. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, [s. l.], 27 dez/2020. Disponível em:  
<http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/303/181>. Acesso em: 22 jan. 2025.

OLIVEIRA, Ana Amelia Rodrigues de. **Juntar, separar, mostrar:** memória e escrita da história no Museu do Ceará (1932 - 1976). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 184f, 2008.

OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. Política cultural, museus e turismo. **Cadernos do CEOE** Políticas Públicas: memórias e experiências, v. 22, n. 30, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/449>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PAZ, Maria Lenir Menezes; RIBEIRO, Lívia Dias. Açude Aracoiaba: impactos e importância. Fortaleza: Editora Inesp, 2022

PEREIRA, Nilton Mullet. **Círculos concêntricos**. Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 39-46, 2019.

PORTELLI, Alessandro. **Um trabalho de relação: observações sobre história oral**. Tradução de Lila Cristina Xavier. *Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 7, n. 13, p. 182–195, jul./dez. 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: O Museu no Ensino de História**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Apesar do tempo: história, memória e ficção**. Fortaleza: Editora UFC, 2022.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **Museu, ensino de história e sociedade de consumo**. Fortaleza: Editora UFC, 2015.

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR UNIFLU. v. 5, n. 2, jul./dez. 2020. Campos dos Goytacazes: FDC, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uniflu.edu.br/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/issue/view/19>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RIBEIRO, Jakson dos Santos. **Ensino de história local na sala de aula: fontes, objetos metodologias**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

RIBEIRO, Vitor Gabriel Coelho. **Entre sarjetas: Lanceiros negros na Guerra de Farrapos (1836-1844)**. Mestrado Profissional em ensino de História, Universidade Federal de Uberlândia. 2024.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/>. Acesso em: 6 maio 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 73, p. 188, 2007. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SEGAL, André. Pour une didactique de la duré. In: Moniot, Henri (org.). **Enseigneur l'Histoire des manuels à la mémoire.** Berne: Peter Lang Ed., 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Fernanda Sheila Medeiros da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kelia da. Protagonismo juvenil na política do Novo Ensino Médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 5, p. e510535, 2023.** Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10535>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SILVA, Kalina et.al. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Mauricio André da; COSTA, Andréa Fernandes (orgs.). **História da educação museal no Brasil.** ICOM: ed. CECA, 2024. Disponível em: <https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2024/05/Livro-Educac%CC%A7a%CC%83o-Museal-BR-Final.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas: uma história do Brasil.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

TORRE, Ângelo. A Produção histórica dos lugares. In: VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs). **Micro-história:** um método em transformação. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

VIANA, José Italo Bezerra. **História Local.** Sobral: INTA, 2016.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# O MUSEU DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS



ANDRÉ LUIZ HENRIQUE TAVARES DE MELO RODRIGUES

Este Projeto de Ensino é o produto proveniente da dissertação:  
“PARA ALÉM DA HISTÓRIA LOCAL: O PROTAGONISMO  
ESTUDANTIL NA CRIAÇÃO DO MUSEU DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO RACIAIS” do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal  
do Ceará. Trabalho este desenvolvido por André Rodrigues,  
orientado pela professora doutora Ana Amélia Oliveira, com escrita  
finalizada no ano de 2025.

## INTRODUÇÃO

Minha formação em licenciatura e bacharelado em história na UFPA, aliados aos projetos que participei de forma ativa no PIBID e às minhas práticas pedagógicas como professor, fizeram-me pensar metodologias no ensino de história como instrumentos de combate às epistemologias de modelo dominante, com o objetivo de promover pluralidade e a visibilização de vozes historicamente marginalizadas. O ensino de História Local na EEMTI João Alves Moreira foi usado como meio para a prática de ensino contra hegemônico e como não haviam recursos didáticos nessa perspectiva e nem historiografia local que considerasse a diversidade narrativística da região, fomentei a pesquisa científica. Isto protagonizado prioritariamente pelos estudantes das turmas de terceiros anos em 2023, a fim de que estes alunos, criassem materiais didáticos de diversificadas linguagens e aprendendo de forma colaborativa e democratizada, sobre a História dos distritos de Vazantes e Ideal. Desse modo, o protagonismo estudantil foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, haja vista eu não conhecia a região.

Uma dessas linguagens escolhidas por nós foi a criação do Museu das Relações Étnico Raciais, onde a exposição consiste no aluno problematizar objetos adquiridos junto a membros das comunidades participantes da pesquisa. Este caderno didático aqui apresentado é uma proposta de projeto a ser desenvolvido na temática História Local, ao longo de um semestre letivo.

“ Esta proposta de elaboração do Museu das Relações Étnico-Raciais contribui para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino da temática História Local em Eletivas de Ciências Humanas no contexto da aplicação do Novo Ensino Médio no Ceará. Disponibilizo este material para orientar professores a criarem experiências educacionais museais que coloquem no centro do ensino e da aprendizagem os(as) alunos(as) e no processo epistemológico a cultura afro-brasileira e indígena, independentemente da região pesquisada e estudada. Com o objetivo de Ensinar História Local através do processo de criação dessas experiências, desenvolvemos aqui as etapas deste percurso em formato de livro digital para ser utilizado por professores dentro da temática História Local, uma das disponíveis nos catálogos de eletivas lançados anualmente, contribuindo com mais um método de trabalho proposto no PROFHISTÓRIA, para as Eletivas de Ciências Humanas, que entraram como Itinerários Formativos no currículo escolar.

Optei por trabalhar com as relações étnico raciais, tanto pela influência da proposta temática do Ceará Científico do ano 2023, quanto pela escassez de materiais de produção bibliográfica que leve em consideração as heranças plurais no município de Aracoiaba. Nessa perspectiva, acredito que o ensino de História em aprendizagem significativa é a bússola que orienta o aluno a questionar o passado, compreender o presente e transformar o futuro com consciência crítica e empatia.



Foto: acervo pessoal, inauguração do Museu das Relações Étnico Raciais

# QUE MUSEU É ESSE ?

01

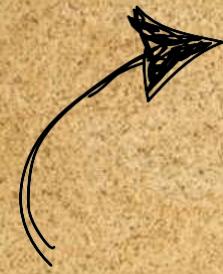
## EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Experiência de ensino na temática História Local que vai além da transmissão de conhecimentos. Envolve metodologias que estimulam a interação, a colaboração, a reflexão e o engajamento dos alunos nos e com os conteúdos trabalhados. Conecta a teoria com a prática, considerando o contexto dos estudantes da EEMTI JAM, além de promover a construção ativa da aprendizagem significativa.

02

## CONTRA-HEGEMÔNICO

Atividade que desafia, resiste e oferece alternativas à hegemonia cultural, política ou social dominante. Questiona estruturas de poder estabelecidas, valoriza narrativas marginalizadas e promove uma perspectiva mais plural e democrática na sociedade. Estratégia de resistência à imposição de valores e normas hegemônicas no município que for desenvolvido, assim como em Aracoiaba/Ceará/Brasil.



# OMOLOCÔ EM VAZANTES

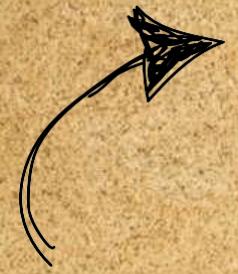
## A História do Omolocô em Vazantes

O Omolocô, manifestação religiosa afro-brasileira, se firmou em Vazantes há mais de quatro gerações, integrando-se ao cotidiano do distrito, que já ultrapassa um século de existência. Apesar dessa presença duradoura, registros oficiais, como o livro Aracoiaba em Retalhos, blogs sobre Aracoiaba e até o museu local, tendem a priorizar a memória católica, destacando objetos da elite, como o manto de Nossa Senhora de Fátima, enquanto ignoram a importância das práticas afrodescendentes. O Omolocô, com seu sincretismo religioso, une tradições africanas e católicas, associando orixás a santos, em uma estratégia de resistência cultural que preserva as raízes afro- brasileiras frente à dominação histórica. Essa expressão religiosa não só reflete a riqueza espiritual da comunidade, mas também evidencia o apagamento sistêmico que ainda necessita de reparação para celebrar a pluralidade cultural de Vazantes.



A imagem retrata a conexão entre o mundo dos vivos e o espiritual, mostrando um devoto oferecendo flores a Iemanjá no mar enquanto a orixá, representada como uma sereia, recebe as oferendas.

Fonte: [https://aminoapps.com/c/candomble-ensino-epesquisa/page/item/omoloco-2/qk0p\\_wPxs3IBrY8ZEEw2760VMRX8zQ7axgX](https://aminoapps.com/c/candomble-ensino-epesquisa/page/item/omoloco-2/qk0p_wPxs3IBrY8ZEEw2760VMRX8zQ7axgX)



# EXPOSIÇÃO OMOLOCÔ NO MUSEU

Como este objeto foi problematizado na exposição?

- 1) Quem é Ogum no Omolocô e quais são suas principais características?
- 2) O que representa a imagem de São Jorge para as religiosidades brasileiras, inclusive as chamadas “locais”?
- 3) Como o sincretismo religioso conecta São Jorge a Ogum no Omolocô?
- 4) Quais elementos presentes no objeto (imagem de São Jorge) podem simbolizar aspectos de Ogum, como força e proteção?
- 5) De que maneira e porque a prática do Omolocô usa símbolos como a imagem de São Jorge para unir tradições africanas e católicas?



**Objeto: Imagem de Ogum (São Jorge)**

Foto: Acervo doação ao Museu das Relações Étnico Raciais



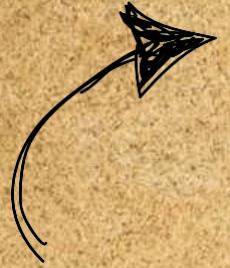
# MARACATÚ EM VAZANTES

## A História do maracatú Batuque Od'ara em Vazantes

O maracatu chegou a Vazantes pelas mãos dos mestres Clóvis e Tontom, que levaram de Pernambuco essa rica expressão cultural afro-brasileira para a comunidade, criando uma conexão direta com as tradições oriundas do continente africano. Hoje, o maracatu é promovido como uma ferramenta de integração e aprendizado, especialmente para os alunos africanos da UNILAB que têm contato com a prática através das atividades realizadas pela instituição socio-cultural Fé e Alegria, frequentada também pelos estudantes da Escola João Alves Moreira. Apesar da sua relevância cultural e do seu papel no fortalecimento das raízes africanas na região, o maracatu não é mencionado no livro "Aracoíaba em Retalhos" nem em outras publicações sobre a história local. No entanto, sua existência e resiliência destacam a diversidade cultural de Vazantes e a importância de valorizar manifestações que, embora marginalizadas nos registros oficiais, são profundamente significativas para a identidade dos vazantenses.



**Objeto: Estandarte**  
Foto: acervo Fundação Fé yAlegria



# O MARACATU NO MUSEU

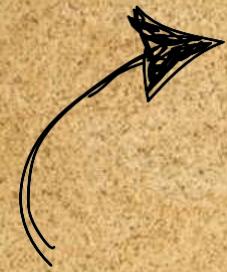
Como este objeto foi problematizado na exposição?

- 1) Qual é a origem histórica dos tambores no maracatu e como eles se conectam às tradições africanas trazidas pelos povos escravizados?
- 2) Existem festividades ou práticas culturais em lugares que os estudantes frequentam onde o uso do tambor é destacado? Como essas manifestações conectam a comunidade à sua história afro-brasileira?
- 3) Por que o tambor, como objeto cultural, sofreu marginalização e preconceito em determinados momentos da história brasileira?
- 4) Quais mestres ou grupos culturais locais preservam o uso dos tambores como símbolo de resistência e memória no município de Araciaba?
- 5) Qual o papel dos tambores na expressão de religiosidade, ancestralidade e pertencimento nas manifestações culturais afro-brasileiras?



**Objeto: Tambor do macaratu**

Foto: Acervo Fé y Alegría



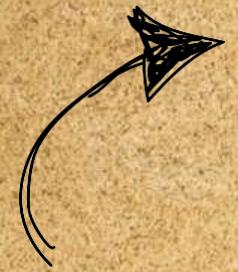
# A CAPOEIRA EM VAZANTES E IDEAL

## A História da capoeira em Vazantes e Ideal

A capoeira, uma expressão cultural afro-brasileira marcada pelo movimento, música e ancestralidade, ganhou força em Vazantes e Ideal graças à disseminação do Professor Ciclope. Este professor de capoeira mora em Vazantes e é ex-aluno da Escola João Alves Moreira, aprendeu a arte com Mestre Alison, da cidade vizinha Ocara, e dedicou- se a ensinar e a preservar as raízes dessa prática rica em história e simbolismo. As músicas da capoeira, que carregam narrativas de resistência, libertação e sincretismo religioso, desempenham um papel fundamental nesse processo. Cantigas relacionam orixás com santos católicos, ilustram o sincretismo presente na capoeira, permitindo que ela sobrevivesse como um símbolo de luta e inclusão. Professor Ciclope também relata sobre o preconceito enfrentado por praticantes e destaca que aprender sobre as origens da capoeira, desde sua ligação com a diáspora africana até sua evolução local, promove uma educação antirracista. Ao ensinar capoeira, fortalece a consciência crítica às culturas afrodescendentes, transformando rodas e aulas em espaços de empoderamento e quebra de estigmas. Essa prática, mesmo muitas vezes marginalizada nos registros oficiais, continua viva e essencial para a identidade cultural e a luta contra o racismo em Vazantes e Ideal.



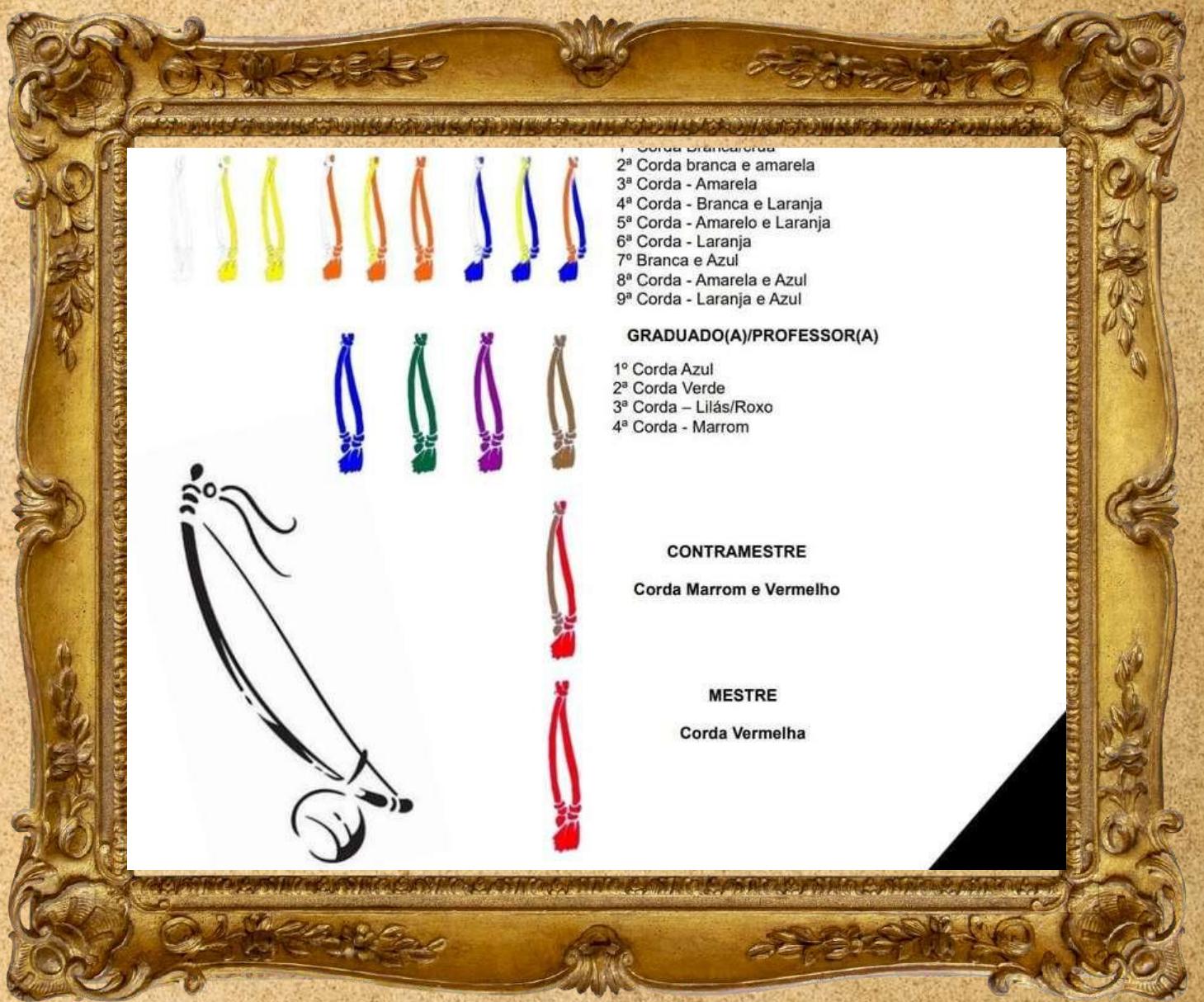
Foto: acervo pessoal da inauguração do museu



# A CAPOEIRA NO MUSEU

Como estes objetos foram problematizados na exposição?

- 1) De que maneira as cordas da capoeira reforçam ou questionam a hierarquia dentro da prática?
- 2) As cores das cordas podem ser interpretadas como uma forma de padronização cultural? Por quê?
- 3) A ausência de um sistema de cordas modificaria a inclusão de praticantes na capoeira? Como isso poderia impactar a filosofia da roda?
- 4) Até que ponto o sistema de graduação por cordas reflete tradições africanas ou adaptações modernas da capoeira?
- 5) Existe espaço para questionar ou reformular a simbologia das cordas na capoeira contemporânea?



**Objeto: cordas da capoeira**



# A ARTE DE CURAR EM IDEAL

## A História das rezadeiras em Ideal

No distrito de Ideal, a prática das(os) rezadeiras(os) atravessa temporalidades, sendo mantida por pelo menos quatro rezadeiras(os) que perpetuam saberes herdados há mais de quatro gerações. Estes são guardiãs de um conhecimento ancestral que mistura fé, cura e cultura popular, profundamente enraizado na história local. A herança dessa prática é visível não só na transmissão de rezas e rituais, mas também na conexão direta com a comunidade, incluindo os alunos da EEMTI JAM, que frequentemente buscam atendimentos com elas. Quando os estudantes realizaram entrevistas para conhecer mais sobre essa tradição, muitos aproveitaram a oportunidade para participar das sessões, vivenciando, como já o faziam, o poder das rezas. Esse momento reforçou a importância de preservar essas práticas, não apenas como um elemento cultural, mas também como uma forma de conexão espiritual e de fortalecimento das raízes comunitárias. As(os) rezadeiras(os) de Ideal representam, assim, resistência ao esquecimento e uma ponte viva entre o passado e o presente.

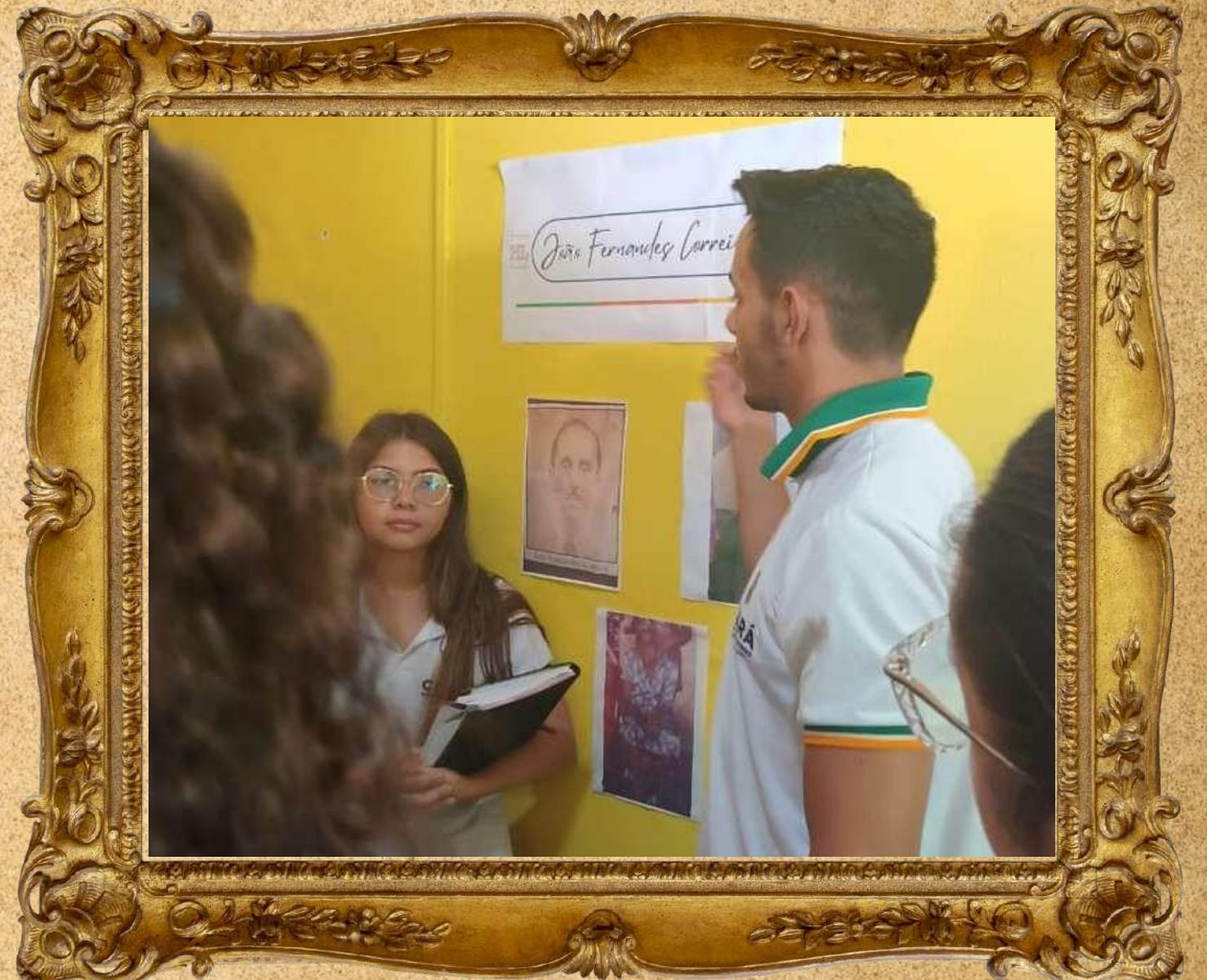


Foto: acervo pessoal. Estudantes guiando a visitação ao Museu das Relações Étnico Raciais



# AS REZADEIRAS NO MUSEU

Como a invisibilidade das rezadeiras foi problematizada na exposição?

- 1) Qual é o papel das rezadeiras na preservação das tradições culturais e religiosas na comunidade de Ideal, considerando as influências externas e a chamada modernidade?
- 2) Como as rezadeiras podem ser vistas como agentes de resistência cultural frente à crescente influência de práticas religiosas contemporâneas que tentam desvalorizar saberes populares?
- 3) Como o uso tradicional das ervas pelas rezadeiras pode ser confrontado ou reforçado pela ciência moderna e pela medicina convencional em Ideal?
- 4) Em que medida as rezadeiras são reconhecidas e valorizadas na cultura local de Ideal, e como isso reflete a relação da comunidade com suas raízes culturais e espirituais?
- 5) Existe um risco de que os saberes das rezadeiras sejam perdidos com o tempo? Como as novas gerações podem ser incentivadas a preservar e dar continuidade a essas práticas?



**Objeto: Ervas medicinais**

# PROJETO DE ENSINO EM HISTÓRIA LOCAL: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA MUSEOLÓGICA

**O objetivo é oferecer aos professores do ensino médio em tempo integral uma experiência didática diversificada no componente eletivo de Ciências Humanas, na temática História Local. Essa iniciativa busca engajar os alunos na pesquisa e análise de objetos culturais selecionados durante visitas realizadas a praticantes de manifestações culturais marginalizadas, proporcionando um aprendizado prático e reflexivo. Assim a ideia é produzir um recurso didático inovador: o Museu das Relações Étnico-Raciais, idealizado como uma experiência educacional contra-hegemônica.**

**Esse museu tem como finalidade destacar e valorizar práticas culturais que são frequentemente esquecidas ou negligenciadas nos registros históricos oficiais, promovendo uma abordagem crítica e antirracista para a compreensão da história e da diversidade cultural da região.**

**Este Projeto de ensino é constituído pelo processo de criação do Museu, pensando na aplicação das leis 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, estas essenciais no ensino de História.**

# Aula Inaugural: Tempo - 100 minutos

Objetivo: Realizar levantamento de dados sobre o conhecimento prévio dos alunos referente à história dos locais onde residem, seja em localidades, distritos ou na cidade como um todo. A aula terá início com uma introdução ao tema, explicando como cada local possui histórias únicas e significativas, destacando a importância de explorar essas memórias para compreender a pluralidade cultural da região. O objetivo principal será estabelecer um diálogo com os alunos, criando um espaço de escuta ativa e reflexão crítica sobre o que eles já sabem sobre suas localidades. Esse diálogo sobre os conhecimentos prévios e sobre o objetivo da aula deve durar cerca de 25 minutos.

A atividade é a realização de compartilhamento das percepções e narrativas sobre as comunidades em que vivem, participando de um levantamento interativo por meio de perguntas que estimulem o debate e a troca de ideias. Estima-se a duração de 30 minutos.

Após essa etapa, será realizado um momento de análise coletiva, no qual os relatos serão discutidos, permitindo que todos reflitam sobre os sujeitos históricos e culturais que compõem essas histórias locais, bem como sobre possíveis lacunas ou silenciamentos nas narrativas. Esse momento é fundamental e necessita da participação direta do aluno, durando 45 minutos de aula.

Perguntas para percepção do conhecimento prévio e levantamento de dados:

- O que você sabe sobre a história da sua localidade? Há figuras importantes ou eventos que marcaram a sua comunidade?
- Quais práticas culturais ou tradições você já observou no local onde a escola está edificada que considera relevantes para a história desse lugar?
- Você acredita que todas as localidades da região são igualmente representadas nas narrativas históricas locais? Por quê?
- Que histórias ou memórias da sua família ou vizinhos ajudam a compor a história do lugar onde você vive?
- Você já percebeu práticas ou culturas do local que você reside, que não são frequentemente mencionadas ou valorizadas nos registros históricos e nas atividades escolares?

# Aula Conceitual: Tempo - 100 minutos

Objetivo: Realizar a análise de obras sobre a História Local, incluindo livros disponíveis na biblioteca da escola ou em outros lugares da cidade, blogs e materiais de arquivos escolares. A proposta é promover uma discussão crítica sobre sujeitos e grupos que estão presentes ou ausentes nas narrativas históricas da região, levando os alunos a refletirem sobre a construção das memórias locais e as disputas por representatividade. Esse diálogo deve durar 30 minutos.

A aula terá início com uma explicação sobre a importância da análise de narrativas históricas, destacando como as escolhas sobre quais sujeitos e eventos aparecem nas histórias influenciam a forma como entendemos o passado. Serão apresentados conceitos-chave, como “representatividade cultural” e “silenciamento histórico”, para embasar o trabalho dos alunos. Em seguida, cada grupo será orientado a escolher um tipo de material para análise (livros, blogs ou produções estudantis), com o objetivo de identificar quem são os sujeitos evidenciados e quais grupos foram marginalizados ou não receberam destaque. Esse momento de exposição do professor, somado à escolha do estudante deve acontecer em 30 minutos.

A atividade prática envolverá a leitura e interpretação das obras selecionadas pelos grupos, com um espaço aberto para registro das percepções. Ao final, será realizada uma discussão coletiva onde os alunos compartilharão os resultados de suas análises, abordando as lacunas e possíveis exclusões nas narrativas. Essa troca permitirá que eles compreendam as implicações sociais e culturais da ausência ou presença de determinados grupos nos registros históricos locais. A atividade prática evidenciada deve demorar 40 minutos, já contando com o tempo de correção da atividade em sala.

Perguntas problematizadoras para a atividade:

- Quais sujeitos ou grupos sociais se destacam nas narrativas históricas analisadas e como eles são apresentados?
- Quem são os grupos ou práticas culturais que estão ausentes ou marginalizados nos materiais?
- Como a presença ou ausência desses sujeitos pode influenciar a construção da memória coletiva da região?
- O que os materiais analisados revelam sobre as relações de poder e hierarquias sociais da história local?
- De que forma é possível ampliar ou diversificar as narrativas históricas para incluir vozes e histórias que foram silenciadas?

# Aula Teórica: Tempo - 100 minutos

Objetivo: Proporcionar aos alunos uma compreensão sobre os conceitos de patrimônio, cultura e fontes históricas, destacando suas inter-relações e a reflexão sobre como as memórias e identidades se constituem a partir delas. A aula visa apresentar definições claras e exemplos práticos, estimulando a reflexão sobre a importância desses elementos na construção do conhecimento histórico.

A aula terá início com uma explicação conceitual de cerca de 45 minutos sobre o que é patrimônio, subdividindo-o entre material (como edificações históricas, objetos e monumentos) e imaterial (como tradições, músicas e danças). Em seguida, o conceito de cultura será abordado, enfatizando sua natureza dinâmica e como ela reflete os modos de vida de uma sociedade ao longo do tempo. Por fim, as fontes históricas serão apresentadas como os elementos-chave para a investigação do passado, explicando sua categorização em fontes primárias (documentos, cartas, objetos originais) e secundárias (livros, artigos e análises). O Dicionário de Conceitos Históricos de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva pode ser utilizado como bibliografia de apoio para aprofundar a compreensão de termos essenciais no estudo da História.

Após a introdução, a aula se desenvolverá com exemplos práticos e discussões interativas sobre a cultura local, para que os alunos reconheçam como esses conceitos estão presentes em suas comunidades. Será destacada a relevância do patrimônio cultural e das fontes históricas para a preservação da memória coletiva e a compreensão das transformações sociais. Esta etapa, junto com a atividade prática deve ser dividida nos 55 minutos de aula.

Atividade Prática: Os alunos serão divididos em grupos e orientados a elaborar mapas mentais que interliguem os conceitos de patrimônio, cultura e fontes históricas, destacando suas definições, exemplos e relações. Cada grupo apresentará seu mapa mental para os colegas, promovendo um momento de troca de ideias e reflexões. Durante as apresentações, os alunos poderão complementar e enriquecer as discussões com exemplos vindos de suas vivências.

# Aula de Campo: Tempo - 100 minutos

Objetivo: Realizar uma pesquisa em arquivos públicos, cartórios ou outros espaços de preservação documental da cidade, permitindo que os alunos busquem fontes históricas relacionadas aos lugares onde residem. O foco será interligar os dados encontrados com a realidade dos alunos, culminando na análise crítica e produção de textos escritos sobre o material investigado.

A aula terá início com uma breve introdução à importância dos arquivos para armazenamento das fontes históricas e sobre a relevância de conectar dados documentais com o cotidiano dos estudantes. Após essa contextualização, o grupo será guiado até o local escolhido, como arquivos públicos, cartórios ou centros de memória, onde os alunos realizarão a pesquisa.

1<sup>a</sup> Parte: Contextualização e Deslocamento (20 minutos) O professor introduzirá os objetivos da aula e explicará como os arquivos funcionam como preservadores da história. Os alunos serão orientados sobre o tipo de material que podem buscar, como registros de localidades, fotografias históricas, documentos sobre práticas culturais ou narrativas de figuras importantes. Após isso, o grupo seguirá para o local selecionado.

2<sup>a</sup> Parte: Pesquisa nos Arquivos (50 minutos) Os alunos explorarão o espaço do arquivo, dividindo-se em pequenos grupos para buscar documentos, fotografias ou outros materiais históricos que estejam conectados aos lugares onde vivem. Durante a pesquisa, os alunos poderão registrar os dados coletados por meio de anotações ou fotografias utilizando seus celulares. O professor estará disponível para orientá-los na escolha e interpretação inicial das fontes.

3<sup>a</sup> Parte: Análise Crítica e Produção de Texto (30 minutos) Após o levantamento dos materiais, os alunos retornarão à sala para analisar as fontes coletadas. Com base na análise crítica, eles produzirão textos escritos que conectem as informações encontradas à sua realidade local. Durante a escrita, os alunos serão incentivados a refletir sobre os sujeitos e grupos representados nos documentos, bem como sobre possíveis lacunas ou silenciamentos históricos presentes nas narrativas.

# Exploração da Fonte Oral sobre Grupos Históricos: Tempo - 100 minutos

Objetivo: Preparar os alunos para realizar entrevistas com fontes orais, começando pela formação de equipes organizadas conforme a proximidade dos lugares onde residem e os temas encontrados nas fontes escritas. Essa aula tem como foco ouvir diretamente os relatos sobre a história e a cultura dos grupos mencionados pelos estudantes nas atividades anteriores, ampliando a compreensão da memória coletiva local.

A aula será estruturada para incentivar uma abordagem colaborativa e reflexiva. A primeira etapa envolverá a formação de equipes, seguida pela orientação sobre o conceito de fontes orais e os cuidados necessários para conduzir entrevistas. Em seguida, os alunos se concentrarão na preparação prática, elaborando perguntas e ensaiando as entrevistas.

1<sup>a</sup> Parte: Formação das Equipes e Organização dos Temas (20 minutos) Os alunos serão organizados em equipes com base na proximidade dos lugares onde vivem e nos temas que emergiram das fontes escritas previamente analisadas. Cada grupo será responsável por investigar aspectos específicos da história local, como tradições culturais, eventos marcantes ou contribuições de figuras importantes. Essa formação inicial permitirá que os estudantes conectem suas vivências diretamente às narrativas locais e favoreçam uma análise mais contextualizada.

2<sup>a</sup> Parte: Introdução ao Conceito de Fonte Oral (30 minutos) O professor apresentará o conceito de fonte oral, explicando sua importância para preservar e enriquecer os estudos históricos. Será abordado o papel das entrevistas como forma de registrar memórias e complementar as fontes escritas. Além disso, os alunos serão orientados sobre como conduzir as entrevistas de forma ética e respeitosa, garantindo o valor do diálogo. Eles serão incentivados a explorar nuances nos relatos e a refletir sobre as contribuições dos entrevistados para a construção da memória coletiva.

3<sup>a</sup> Parte: Preparação e Ensaios para as Entrevistas (50 minutos) Os alunos, já organizados em suas equipes, elaborarão perguntas relacionadas aos temas de suas investigações, buscando uma abordagem crítica que aprofunde as informações obtidas nas fontes escritas. Exemplos de perguntas que farão parte da simulação e preparação incluem:

Quais são as memórias mais significativas que você pode compartilhar sobre [tema específico]?

Como você percebe a importância desse grupo ou prática cultural na comunidade?

Há histórias ou aspectos que você considera pouco conhecidos ou não valorizados?

Os grupos realizarão ensaios simulados entre os colegas, praticando a formulação das perguntas e aprendendo a ouvir atentamente os relatos.

Durante essa etapa, o professor oferecerá suporte para garantir que os alunos estejam preparados para conduzir entrevistas eficazes e respeitosas.

# Aula de Campo: Entrevistas Semi-Estruturadas Tempo - 100 minutos

Objetivo: Realizar uma atividade prática de campo com foco em entrevistas semi-estruturadas, proporcionando aos alunos a oportunidade de obter dados históricos e culturais diretamente das fontes orais. A atividade busca conectar os relatos das entrevistas às informações coletadas nas fontes escritas, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre a história e a memória da comunidade local.

1<sup>a</sup> Parte: Deslocamento e Organização (20 minutos) Os alunos, organizados em equipes com base nos temas definidos anteriormente, se deslocarão para os locais pré-determinados para as entrevistas, como residências de membros da comunidade, lideranças locais ou figuras representativas da história regional. O professor reforçará, antes da saída, as orientações sobre respeito e ética nas interações, lembrando a importância de registrar os dados de forma cuidadosa, seja por meio de anotações ou gravações (com autorização prévia dos entrevistados).

2<sup>a</sup> Parte: Na condução (50 minutos) as equipes realizarão as entrevistas semi-estruturadas com suas fontes orais. As perguntas devem ser previamente planejadas, mas flexíveis para que os entrevistados tenham liberdade de compartilhar suas memórias, experiências e percepções. As perguntas que devem ser consideradas são baseadas nas que foram formuladas na atividade anterior:

Quais aspectos da história da sua comunidade você considera mais importantes?

Há memórias ou eventos marcantes sobre [tema específico]?

Você percebe mudanças culturais ou sociais significativas na comunidade ao longo do tempo?

Que papel você ou o grupo ao qual pertence desempenharam na preservação da história local? Os alunos devem alternar entre escutar, registrar as respostas e aprofundar os temas que surgirem durante a conversa, aproveitando a dinâmica semi-estruturada para explorar narrativas espontâneas.

3<sup>a</sup> Parte: Retorno e Análise Coletiva (30 minutos) Após o término das entrevistas, os alunos retornarão à escola para realizar uma análise inicial dos dados coletados. Cada equipe organizará as informações obtidas, identificando temas recorrentes, contribuições relevantes e elementos inéditos. Com base nessa análise, será elaborado um breve relato ou resumo que conecte as informações obtidas na fonte oral aos dados das fontes escritas previamente analisadas. O professor conduzirá uma breve discussão para que os grupos compartilhem suas impressões e aprendizados, enfatizando a importância de valorizar as memórias e as vozes da comunidade.

# Culminância 1: Exposição Temporária em sala de aula - Tempo: 100 minutos

Objetivo: Realizar uma exposição temporária aberta à comunidade escolar e externa, onde os alunos apresentem os resultados de suas pesquisas e análises sobre a história local. A exposição será dividida por bairros, comunidades e localidades, com apresentações criativas que combinem elementos das fontes orais, escritas e imagéticas. Além disso, a produção de uma maquete da cidade ou das comunidades investigadas será um destaque da culminância, permitindo que os alunos conectem os conceitos explorados durante o projeto.

Estrutura da Culminância:

1. Organização e Planejamento do espaço da Exposição (20 minutos); a sala ou espaço destinado à exposição será organizado em seções correspondentes aos bairros ou comunidades investigados pelos alunos. Cada grupo ficará responsável por sua área temática, incorporando os seguintes elementos:

1.1 Fontes orais: Relatos ou trechos das entrevistas realizadas, apresentados em painéis ou com apoio audiovisual (ex.: gravações ou áudios).

1.2 Fontes escritas: Exposição de documentos analisados e suas interpretações críticas.

1.3 Fontes imagéticas: Fotografias registradas nos arquivos e em campo, acompanhadas por legendas explicativas.

1.4 Maquete da cidade ou da comunidade: Os alunos criarão, com base em suas pesquisas, uma representação física do local investigado, destacando aspectos históricos e culturais relevantes.

2. Apresentação pelos alunos (80 minutos): Cada grupo terá alguns minutos (depende da quantidade de alunos por turma) para apresentar suas descobertas à comunidade, utilizando materiais visuais e orais para transmitir de forma clara e impactante suas reflexões. As apresentações podem incluir:

2.1 Breve introdução ao tema pesquisado.

2.2 Destaques das informações coletadas nas entrevistas e fontes analisadas.

2.3 Reflexões sobre a representatividade ou silenciamento de determinados grupos na história local.

2.4 Conexão dos dados históricos com a realidade vivida pelos alunos na atualidade.

3. Participação da Comunidade: O evento será aberto a toda a comunidade escolar, familiares, lideranças locais e demais interessados. Um espaço será reservado para perguntas e interações, incentivando um diálogo rico entre os visitantes e os alunos sobre os temas apresentados.

4. Exposição da Maquete e Reflexão Final: A maquete (citada no início deste tópico), construída de forma colaborativa, será posicionada como elemento central da exposição. Os alunos deverão explicar seu processo de criação, destacando os aspectos históricos e culturais que ela representa. Ao final do evento, será promovida uma reflexão coletiva sobre o impacto do projeto, reforçando a importância de valorizar a memória e a diversidade cultural da região.

# Análise das Invisibilizações e Construção de Novas Narrativas - Tempo: 100 minutos

Este é o início de uma etapa fundamental no processo de criação da exposição inicial, os alunos serão convidados a refletir sobre elementos culturais que foram invisibilizados na exposição temporária, nas fontes escritas analisadas e nas entrevistas realizadas. O objetivo é compreender como determinados grupos e expressões culturais são marginalizados, para iniciar um processo de visibilização e representação na construção de uma futura exposição permanente e contra-hegemônica.

## Metodologia:

Momento de Reflexão (20 minutos)

Debate inicial sobre o que não foi evidenciado na exposição temporária e nas pesquisas realizadas.

Perguntas orientadoras para estimular a reflexão:

Quais manifestações culturais da sua região você percebe que não foram representadas?

Existem grupos ou expressões que historicamente sofrem exclusão nos espaços culturais?

Como podemos incluir essas expressões em uma nova narrativa museológica?

Mapeamento das Expressões Marginalizadas (30 minutos)

Levantamento colaborativo dos elementos culturais que precisam ser visibilizados, incluindo crenças, danças, músicas e práticas como a umbanda, capoeira e maracatu.

Registro de informações sobre essas expressões culturais, considerando suas origens, importância comunitária e impacto social.

Construção de Propostas para a Exposição Permanente (30 minutos)

Os alunos serão divididos em grupos para sugerir formas de representar e dar voz às práticas culturais afro/indígenas invisibilizadas (específico da região trabalhada).

Criação de propostas expositivas, incluindo formatos interativos, narrativas visuais e inclusão de relatos históricos e contemporâneos.

Síntese e Encaminhamentos Futuros (20 minutos)

Apresentação das propostas dos grupos e discussão coletiva sobre os próximos passos.

Reflexão final sobre a importância de espaços culturais que valorizam a diversidade e combatem a exclusão histórica.

Objetivo Final: Essa aula marca o início do planejamento de uma exposição permanente e contra-hegemônica, garantindo que as expressões culturais marginalizadas na região sejam reconhecidas e celebradas.

# Aula de Campo: Entrevistas com sujeitos em Instituições Sócio-culturais

## Tempo: 100 minutos

Nesta atividade, os alunos realizarão entrevistas com representantes de instituições que preservam e promovem expressões culturais frequentemente marginalizadas, como a umbanda, capoeira e maracatu. O objetivo é aprofundar o conhecimento sobre essas práticas, compreender os desafios enfrentados por esses grupos e iniciar a construção de um acervo com objetos representativos dessas tradições.

### Metodologia:

#### Preparação (20 minutos)

Revisão dos temas abordados na aula anterior e formulação de perguntas-chave para as entrevistas.

Reflexão sobre a importância da escuta ativa e do respeito às narrativas dos entrevistados.

#### Entrevistas em Campo e Coleta de Objetos (50 minutos)

Visita a instituições ou espaços comunitários que preservam essas expressões culturais.

Registro das entrevistas por meio de anotações ou gravações (com permissão).

Coleta de objetos simbólicos representativos dessas práticas culturais, como instrumentos, vestimentas, adereços ou outros elementos do cotidiano das tradições.

#### Compartilhamento e Análise (30 minutos)

Retorno à escola para troca de percepções entre os alunos.

Identificação dos principais desafios enfrentados pelas instituições e reflexão sobre a importância dos objetos coletados para a nova exposição permanente contra-hegemônica.

Catalogação dos objetos, acompanhados de descrições baseadas nos relatos dos entrevistados.

Objetivo Final: Construção de um acervo com relatos e objetos coletados, fortalecendo a representatividade das expressões culturais na nova exposição.

Isso garante que o museu não apenas registre as histórias desses grupos, mas também materialize suas práticas culturais por meio de objetos significativos.

# Museu das Relações Étnico-Raciais - Exposição Permanente Contra-Hegemônica

Objetivo: Aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, garantindo o ensino das culturas afro-brasileira e/ou indígena, combatendo a invisibilização e o racismo estrutural. Esta exposição não é um evento isolado, mas a culminância de uma prática antirracista contínua ao longo do ano. Caso haja uma instituição parceira disposta a ceder um espaço, isso fortalece a amplitude do alcance da exposição. Se não houver parcerias externas, a exposição pode ser realizada em uma sala específica da escola, garantindo um ambiente fixo para preservação e estudo das manifestações culturais.

## Abertura:

Apresentação de práticas culturais da região como forma de celebração das expressões que historicamente enfrentam marginalização.

Presença dos entrevistados das instituições que mantêm práticas culturais invisibilizadas, trazendo suas narrativas e experiências diretamente para o público.

## Participação dos professores:

Todos os docentes devem se envolver para transversalizar o debate sobre cultura e relações étnico-raciais em suas disciplinas.

Incentivo à interseção da exposição com conteúdos de literatura, artes, sociologia, geografia e história.

## Apresentações dos estudantes:

Divisão por equipes conforme suas pesquisas e afinidade com os temas abordados

Grupo 1: expressão a qual eles se identificaram na pesquisa.

Grupo 2: questão sobre grupos invisibilizados presentes na comunidade que residem.

Grupo 3: prática de herança afro e/ou indígena que sofre preconceito na região.

Dependendo da quantidade de alunos na turma, outros grupos vão trazer temas correlatos, mantendo a interseção entre diferentes expressões culturais.

Apesar das divisões, todos os estudantes podem transitar entre os temas, reforçando um aprendizado coletivo e colaborativo.

## Registro e Preservação:

Objetos coletados nas entrevistas serão expostos com descrições baseadas nos relatos dos representantes culturais.

As exposições são interativas, permitindo aos visitantes experiência prática com as expressões culturais abordadas.

## Expansão e Permanência:

Convite para alunos de outras escolas participarem como público e como colaboradores na troca de experiências.

Reflexão sobre como a prática antirracista deve ser contínua e integrada ao currículo escolar ao longo do ano, e não apenas durante eventos pontuais.

A exposição fortalece um compromisso institucional com a educação para as relações étnico-raciais.

# AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Durante todo o processo de criação da exposição permanente contra-hegemônica, os alunos foram avaliados de forma contínua, considerando critérios como criatividade, participação ativa, presença e envolvimento com as pesquisas e entrevistas realizadas. A avaliação não se limita à culminância do projeto, mas acompanha todas as etapas, garantindo que o aprendizado e o engajamento sejam observados desde as primeiras fases de investigação. Além disso, a exposição não apenas impacta os alunos diretamente envolvidos na sua construção, mas também propõe um levantamento de dados sobre o conhecimento e percepção das culturas marginalizadas por meio da interação com visitantes. Alunos de outras turmas e escolas que participarem da exposição serão convidados a preencher questionários ou enquetes, registrando o que aprenderam, quais aspectos despertaram maior interesse e como suas percepções foram transformadas ao longo da visita. Essas informações serão compiladas pelo professor para análise e também servirão como material avaliativo para os visitantes, que deverão produzir relatórios reflexivos sobre a experiência e o contato com as expressões culturais abordadas. Dessa forma, a exposição fortalece o caráter educacional e a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo uma abordagem crítica e participativa do ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Importante ressaltar que esta ação integra uma prática antirracista contínua, que se estende por todo o ano letivo e não se limita a um evento pontual, garantindo que a valorização das culturas marginalizadas seja um compromisso pedagógico duradouro.

## **Algumas sugestões de leitura para pensar a aplicação de leis como a 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008**

Um Defeito de Cor – Ana Maria Gonçalves

Romance histórico que aborda a trajetória de uma mulher negra no Brasil escravocrata, trazendo reflexões sobre identidade e resistência.

Olhos d'Água – Conceição Evaristo

Coletânea de contos que retrata vivências de personagens negros, explorando questões de raça, gênero e desigualdade social.

História da Educação do Negro e Outras Histórias – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Livro essencial para compreender a trajetória da educação afro-brasileira e os desafios enfrentados na implementação da Lei 10.639/03.

Superando o Racismo na Escola – Kabengele Munanga

Reflexão sobre práticas pedagógicas antirracistas e estratégias para combater o racismo estrutural no ambiente escolar.

Mulheres, Raça e Classe – Angela Davis

Obra fundamental para entender as interseções entre raça, gênero e classe na luta por direitos e reconhecimento.

Torto Arado – Itamar Vieira Junior

Romance que explora a realidade de comunidades rurais e suas relações com ancestralidade, resistência e desigualdade social.

História Geral da África – UNESCO

Série de volumes que apresenta uma visão ampla e aprofundada sobre a história africana, essencial para a aplicação da Lei 10.639/03.

Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas – MEC

Livro que discute políticas públicas e estratégias de combate ao racismo no Brasil e em outros países das Américas.

Quilombos: Espaço de Resistência – MEC

Material educativo que aborda a história e a importância dos quilombos na luta por direitos e preservação cultural.

Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei 10.639/03 – MEC

Guia para educadores sobre a implementação da Lei 10.639/03 e estratégias para promover uma educação antirracista.