



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

CRISTÓVÃO DE SOUSA GOMES JÚNIOR

A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA: Uma abordagem na turma do 7º ano da escola
Luiza da Silva Mota, Tejuçuoca - CE

NATAL, RN
2025

CRISTÓVÃO DE SOUSA GOMES JÚNIOR

**A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA: Uma abordagem na turma do 7º ano da escola
Luiza da Silva Mota, Tejuçuoca - CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para o título de Mestre em Ensino de História, sob orientação do Prof. Dr. José Evangelista Fagundes.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

NATAL, RN
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Gomes Júnior, Cristóvão de Sousa.

A história local como estratégia no ensino de história : uma abordagem na turma do 7º ano da escola Luiza da Silva Mota, Tejuçuoca - CE / Cristóvão de Sousa Gomes Júnior. - Natal, 2025. 102 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, RN, 2025.

Orientação: Prof. Dr. José Evangelista Fagundes.

1. História Local. 2. Ensino de História. 3. Tejuçuoca. 4. Retiro. 5. Forna dos ossos. 6. Identidade Cultural. I. Fagundes, José Evangelista. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

CRISTÓVÃO DE SOUSA GOMES JÚNIOR

**A HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE
HISTÓRIA: Uma abordagem na turma do 7º ano da escola
Luiza da Silva Mota, Tejuçuoca - CE**

Aprovado em: __/__/____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes (UFRN)
Orientador

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)
Membro examinador

Prof. Dr. Marcílio Lima Falcão (UERJ)
Membro examinador externo

Prof. Dr. Roberto Airon Silva
Membro examinador suplente

Dedico a meu pai Cristóvão,
minha mãe Neide (in
memórian) e meu irmão
Jackson (in memórian), por
serem meu alicerce, minha
inspiração e meu maior
incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao arquiteto do universo, pela vida, pela saúde e pela força concedida nos momentos de dificuldade.

Aos meus pais, **Cristóvão** e **Neide (in memórian)**, pelo amor incondicional, dedicação e apoio em todos os momentos da minha caminhada acadêmica e pessoal. Ao meu irmão **Jackson (in memórian)**, pela amizade, incentivo e confiança que sempre depositou em mim.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Evangelista Fagundes**, pela orientação competente, paciência, dedicação e pelos ensinamentos que foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Marcílio Lima**, pelas valiosas contribuições, incentivo e apoio, que enriqueceram este trabalho e ampliaram minha formação acadêmica.

Aos professores do ProfHistória, pela contribuição na minha trajetória acadêmica e pelas trocas de conhecimento que marcaram este percurso.

Aos colegas e amigos do mestrado, pelo companheirismo, apoio mútuo e pelas experiências compartilhadas ao longo desta jornada.

À UFRN, pela oportunidade de realização do curso e pelo suporte oferecido.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, deixo registrado meu sincero agradecimento.

*“Enquanto houver ternura, há de
haver esperança.”*

Bráulio Bessa

RESUMO

A presente pesquisa investiga a utilização da história local como metodologia didática no ensino de História, com o objetivo de promover a identificação dos alunos como sujeitos históricos e ampliar sua compreensão sobre os processos sociais e culturais que os cercam. A pesquisa parte do contexto da Escola Luiza da Silva Mota, situada no distrito de Retiro, em Tejuçuoca, Ceará, onde se observa um desinteresse dos alunos pela disciplina de História, motivado pelo distanciamento dos conteúdos em relação à sua realidade cotidiana. O estudo será realizado em quatro etapas: levantamento bibliográfico sobre a história local e ensino de História, coleta de relatos orais e documentos históricos da comunidade, análise crítica das fontes e elaboração de um material didático voltado ao ensino da História local. O trabalho contemplará diversas fontes, como depoimentos orais, documentos, fotografias, livros e diários, oferecendo a possibilidade de acesso a memórias coletivas e registros culturais. Os principais resultados deverão indicar que a abordagem da história local como estratégia pedagógica contribui significativamente para o aumento do interesse dos alunos pela disciplina, ao possibilitar conexões diretas entre o passado e sua vivência. Além disso, percebe-se que a inserção da história local no currículo escolar fortalece a identidade cultural dos estudantes e estimula seu engajamento na preservação da memória coletiva da comunidade. Conclui-se que a valorização da história local no ensino de História é uma estratégia metodológica eficaz para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao permitir que os alunos se reconheçam como agentes históricos, essa abordagem favorece o desenvolvimento da consciência histórica e crítica, além de incentivar a participação ativa na construção do conhecimento. Dessa forma, o estudo contribui para a formulação de práticas pedagógicas, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: História Local. Ensino de História. Tejuçuoca. Retiro. Funa dos ossos. Identidade Cultural.

ABSTRACT

This research investigates the use of local history as a didactic methodology in History teaching, aiming to promote students' identification as historical subjects and broaden their understanding of the social and cultural processes that surround them. The study is based on the context of Escola Luiza da Silva Mota, located in the district of Retiro, in Tejuçuoca, Ceará, where students' lack of interest in the subject of History has been observed, mainly due to the detachment of its content from their everyday reality. The research was conducted in four stages: bibliographic survey on local history and History teaching, collection of oral reports and historical documents from the community, critical analysis of the sources, and the development of didactic material focused on local History teaching. The work considered several sources, such as oral testimonies, documents, photographs, books, and diaries, providing access to collective memories and cultural records. The main results indicate that approaching local history as a pedagogical methodology significantly contributes to increasing students' interest in the subject, as it enables direct connections between the past and their own experiences. Furthermore, it was found that the inclusion of local history in the school curriculum strengthens students' cultural identity and encourages their engagement in preserving the community's collective memory. It is concluded that valuing local history in History teaching is an effective methodological strategy to make learning more meaningful and contextualized. By allowing students to recognize themselves as historical agents, this approach fosters the development of historical and critical awareness, in addition to encouraging active participation in the construction of knowledge. Thus, the study contributes to the formulation of innovative pedagogical practices aligned with the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Keywords: Local History. History Teaching. Tejuçuoca. Retiro. Forna dos Ossos. Cultural Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Estudantes do 7º ano da Escola Luiza da Silva Mota	14
Figura 2 Fachada da escola Luiza da Silva Mota	36
Figura 3 Livro "A Conquista"	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Conceituação e Fundamentação da História Local.....	33
Quadro 2 A História Local como Ferramenta para o Ensino de História	44
Quadro 3 História Local e Consciência Histórica	51
Quadro 4 A Historiografia Oficial e Suas Lacunas.....	60
Quadro 5 Relatos Orais e Documentação Histórica: Reconstruindo a História da Comunidade.....	67
Quadro 6 A História Local e a Formação da Identidade dos Alunos.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
1.1 CONCEITUAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL.....	26
1.1.1 <i>Quadro Síntese</i>	33
1.3 A HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	38
1.2.1 <i>Quadro Síntese</i>	44
1.4 HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	46
1.3.1 <i>Análise crítica do livro didático A Conquista da História – 7º ano</i>	48
1.3.2 <i>Quadro Síntese</i>	50
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DE TEJUÇUOCA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DOS ALUNOS	54
2.1 A HISTORIOGRAFIA OFICIAL E SUAS LACUNAS.....	54
2.1.1 <i>Quadro Síntese</i>	60
2.2 RELATOS ORAIS E DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA.....	61
2.2.1 <i>Quadro Síntese</i>	67
2.3 A HISTÓRIA LOCAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS.....	69
2.3.1 <i>Quadro Síntese</i>	75
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL ..	84

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a história local como metodologia no ensino de História, com o objetivo de estimular a identificação dos estudantes como sujeitos históricos e ampliar a compreensão sobre seu papel na construção social. A inserção dessa abordagem no currículo transcende o simples conhecimento de fatos passados, ao propor uma reflexão crítica sobre como tais eventos influenciam as realidades presente e futura. Dessa forma, a história local atua como mediadora entre o aluno e o objeto de estudo, promovendo um engajamento mais sólido e fortalecendo o reconhecimento dos estudantes como agentes ativos no processo histórico.

O público-alvo desta pesquisa é constituído por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na zona rural de Tejuçuoca-CE, a aproximadamente 145 km de Fortaleza. O estudo desenvolveu-se na Escola de Ensino Fundamental Luíza da Silva Mota, localizada no distrito de Retiro-Caxitoré. A referida instituição foi criada pelo Decreto nº 18.709, de 27 de julho de 1987, publicado no Diário Oficial do Estado nº 14.621.

O marco inicial da minha trajetória na educação pública ocorreu em 12 de fevereiro de 2013, no município de Itapajé-CE. À época, com carga horária reduzida na Escola Estadual Estefânia Matos, fui designado para a disciplina de Filosofia no 1º ano do Ensino Médio, alocada no encerramento do turno da tarde. Aquele cenário pedagógico apresentava-se adverso, marcado pela fadiga e dispersão dos estudantes. Tal conjuntura era intensificada pela minha própria condição de professor recém-ingresso, oscilando entre as expectativas teóricas e a insegurança inerente à imersão na prática docente.

De imediato, deparei-me com uma turma resistente e de difícil gestão. O corpo discente provinha majoritariamente de bairros periféricos, e as tentativas iniciais de estabelecer um diálogo mostraram-se inócuas. Em virtude da indisciplina e da dispersão, a abordagem do conteúdo restou inviabilizada naquela tarde. Deixei a escola impactado e frustrado, consciente da árdua jornada que se desenhava. Contudo, a adversidade fortaleceu minha permanência. Firmei o compromisso de mobilizar aquele grupo, buscando compreender suas vivências e construir alternativas metodológicas que tornassem o ensino exequível.

Com o passar das semanas, o esforço diário começou a surtir efeito. Aos poucos, conquistei o respeito, a confiança e a amizade dos alunos, o que marcou profundamente a minha formação docente. Cerca de um mês depois, o desligamento de um colega deixou as turmas do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano) sem aulas de História. Diante da necessidade, aceitei assumir essas classes. Foi nesse momento que descobri minha verdadeira vocação. A partir dessa experiência, nasceu um vínculo forte com a História e com o papel que ela desempenha na formação dos estudantes.

Em 2015, ingressei no curso de Licenciatura em História, concluído em 2018. Ainda durante a graduação, fui aprovado em concurso público para o magistério no município de Tejuçuoca, assumindo o cargo em 2019. Desde então, atuo na Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Luiza da Silva Mota, instituição na qual exerço a docência até a presente data.

Figura 1 – Estudantes do 7º ano da Escola Luiza da Silva Mota



Fonte: Arquivo do autor

Atualmente, exerço a função de padrinho da turma do 7º ano, atribuição que estreitou minha relação com os estudantes e proporcionou uma leitura mais sensível do cotidiano escolar. Essa convivência, marcada por desafios, diálogos e descobertas, impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa, cujo escopo é discutir a importância da história local na formação da consciência histórica dos discentes. Cada etapa desse percurso reflete não apenas uma trajetória profissional, mas também um compromisso pessoal e contínuo com a educação pública.

O exercício da docência em História sempre suscitou reflexões, dada a frequência com que os estudantes demonstram desinteresse pelas aulas. Essa situação sinaliza um desafio mais amplo: a ausência de contextualização e de identificação com o conteúdo histórico contribui para o distanciamento dos discentes. A desconexão entre os conteúdos abordados em sala de aula e a realidade dos estudantes evidencia esse cenário. A predominância de narrativas centradas em eventos globais e nacionais, desarticuladas do cotidiano, dificulta a construção de vínculos entre o passado estudado e as experiências discentes.

Quando questionam a utilidade da disciplina com indagações como “*Para que estudar isso se aconteceu há tanto tempo?*” ou “*Isso aconteceu do outro lado do mundo, professor, a gente não tem nada a ver com isso!*”, os alunos expressam não apenas desinteresse, mas também a dificuldade de perceber como a História constitui sua identidade, seu território e suas relações sociais.

Tal cenário evidencia a necessidade de uma abordagem didática que aproxime os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, conferindo maior significação ao ensino. Nesse sentido, a valorização da história local consolida-se como uma estratégia pedagógica fundamental para atender a essa demanda, ao permitir que os discentes reconheçam sua própria comunidade como integrante do processo histórico.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de ressignificar o ensino de História como prática mais articulada ao contexto vivido pelos estudantes. A BNCC destaca a importância de reconhecer a diversidade cultural e regional do país, situando a história local como instrumento essencial para que o aluno desenvolva noções de pertencimento e um entendimento mais abrangente da continuidade histórica.

A literatura sobre o ensino de História ratifica a relevância da história local como dimensão teórica, metodológica e formativa, perspectiva corroborada pelos estudos de Fagundes (2006). Para o autor, o trabalho com o local transcende o mero relato descritivo ou comemorativo, inserindo-se na produção do conhecimento histórico escolar ao articular-se às discussões contemporâneas da historiografia. Nessa ótica, o território é compreendido como espaço de experiências sociais, disputas por memória e circulação de diferentes

agentes, exigindo a análise de múltiplas fontes e a problematização de silenciamentos presentes nas narrativas hegemônicas.

Na produção historiográfica, autores como Carlo Ginzburg e Natalie Zemon Davis ressaltam a relevância dos estudos realizados em escala reduzida, focados em grupos, episódios e experiências frequentemente marginalizados nas narrativas tradicionais. Essa abordagem viabiliza o exame minucioso de relações sociais e práticas cotidianas, conferindo visibilidade a sujeitos historicamente excluídos das grandes sínteses. Tal perspectiva oferece ao ensino de História a oportunidade de aproximar o aluno da prática investigativa, evidenciando que toda comunidade, independentemente de sua dimensão, possui trajetórias próprias que dialogam com fenômenos mais amplos (Davis, 1987; Ginzburg, 2017).

Contudo, esta pesquisa avança para além da valorização identitária ou do resgate memorialista. Assume-se aqui uma virada epistemológica fundamental: a passagem da memória para a consciência histórica. Fundamentando-se na matriz disciplinar de Jörn Rüsen (2001), compreende-se que o objetivo do ensino de história local não é apenas gerar 'orgulho' pelo lugar, mas complexificar a orientação temporal dos estudantes. A investigação busca diagnosticar se os discentes operam em uma consciência tradicional (naturalizando o passado local) e propor intervenções que estimulem a transição para formas críticas e genéticas de atribuição de sentido, onde o sujeito se percebe capaz de transformar sua realidade.

Como professor, historiador e pesquisador, entendo que relacionar memória e História é essencial para atribuir sentido ao ensino como conhecimento escolar. Considerando esse cenário, esta pesquisa tem como proposta investigar as potencialidades da história local como estratégia pedagógica para fortalecer a percepção dos discentes como sujeitos históricos e estimular seu interesse pela disciplina. Assim, a questão norteadora formula-se da seguinte maneira: **de que forma a história local pode ser utilizada metodologicamente para promover a consciência histórica e o engajamento dos alunos nas aulas de História?**

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a formação da consciência histórica dos alunos do 7º ano da Escola Luiza da Silva Mota, utilizando a história local como estratégia de progressão na aprendizagem histórica. À luz da teoria de Jörn Rüsen, busca-se investigar como a metodologia da Aula-Oficina e a problematização da memória local (Furna dos Ossos, Cangaço, origens da cidade) podem auxiliar os estudantes a superarem narrativas tradicionais e desenvolverem uma consciência crítica e genética, reconhecendo-se como agentes de transformação em seu território.

Para atingir esse objetivo, delineiam-se três etapas de investigação. O primeiro consiste em analisar dois livros dedicados à história de Tejuçuoca, identificando lacunas, silenciamentos e abordagens que possam limitar a compreensão da comunidade sobre seu próprio percurso histórico. O segundo envolve a implementação de práticas de pesquisa no cotidiano escolar, utilizando entrevistas, documentos e outras fontes que possibilitem aos estudantes construir conhecimento sobre o passado e, assim, reconhecer sua comunidade como integrante do contexto histórico mais amplo. Por fim, busca-se elaborar uma sequência didática intitulada “Retiro de minha memória”, alinhada ao currículo escolar, para fomentar uma aprendizagem mais articulada à realidade dos alunos e promover seu protagonismo no estudo do passado.

A pesquisa inicia-se com um levantamento bibliográfico em bases como Scielo, Google Acadêmico e Portal CAPES, visando reunir referencial teórico sobre história local, ensino de História e metodologias aplicadas à educação básica. Em seguida, realiza-se um trabalho de campo com coleta de relatos orais, documentos e fontes visuais relacionados à comunidade de Tejuçuoca. As entrevistas e registros são norteados por roteiros elaborados para fomentar o protagonismo dos alunos, promovendo a articulação entre memória e conhecimento histórico. Posteriormente, as fontes obtidas são analisadas de forma crítica, com o intuito de identificar possibilidades de integração desses materiais às práticas pedagógicas.

A estrutura do trabalho compreende dois capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “História local e ensino de História”, aborda os fundamentos teóricos relacionados ao estudo do passado

em escala local, enfatizando a contribuição dessa abordagem para o engajamento discente e para a formação identitária. Nessa perspectiva, contextualiza-se a comunidade de Tejuçuoca, analisando elementos geográficos, socioeconômicos e culturais — como festas, práticas comunitárias e modos de vida — que subsidiarão a elaboração da sequência didática.

O segundo capítulo, “A história de Tejuçuoca e a formação do olhar dos estudantes”, analisa o conjunto de registros sobre o município, problematizando as assimetrias entre as narrativas oficiais e os silenciamentos presentes nos materiais escolares. Situada no interior cearense, Tejuçuoca é compreendida como um espaço marcado pela sociabilidade rural e pelas dinâmicas do semiárido. **O capítulo explora a formação histórica da comunidade, desde a constituição dos núcleos familiares e espaços religiosos até as iniciativas comunitárias que estruturaram serviços básicos no Retiro, conforme apontado por autores como Souza e Mapurunga (2004). Busca-se, assim, reconstruir a memória do município, legitimando-o como sujeito integrante da formação histórica do Ceará e do país.**

Por fim, o apêndice, intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino de História Local”, sistematiza a estratégia de intervenção voltada à análise da comunidade e de seus espaços simbólicos. A sequência didática mobiliza temas inerentes ao cotidiano discente, como a formação histórica do distrito de Retiro e o potencial educativo do parque ecológico Furna dos Ossos, articulando tais conteúdos ao currículo escolar.

A proposta contempla diferentes estratégias metodológicas, estruturada na metodologia da Aula-Oficina, culminando na produção de narrativas digitais (podcasts/documentários) pelos estudantes, transformando-os em investigadores. A intencionalidade é estruturar um percurso pedagógico que promova o protagonismo dos alunos e estimule um diálogo contínuo entre o passado local e a contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o estudo demonstra que a história da própria comunidade constitui um recurso pedagógico estratégico, ao articular os conteúdos curriculares à realidade dos estudantes. Ao assumir tal premissa, o ensino de História exerce uma função formativa que transcende a mera

transmissão de informações, instrumentalizando os estudantes a desenvolverem uma leitura crítica sobre o lugar que ocupam na sociedade e sobre as transformações conjunturais. Esse enfoque dialoga com discussões historiográficas recentes sobre o protagonismo discente, ao passo que o estudo colabora com a formulação de práticas metodológicas replicáveis na educação básica, tomando a história local como base para conferir significação ao aprendizado.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

A educação brasileira configura-se como um campo estratégico para o desenvolvimento social e para a cidadania, embora ainda enfrente gargalos estruturais que limitam a eficácia das políticas públicas. Nesse cenário, o ensino de História assume centralidade, não apenas como componente curricular, mas como ferramenta capaz de instrumentalizar os alunos na compreensão de como os processos temporais moldam o presente e as relações sociais que os constituem.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) postula que a educação não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, mas sim voltar-se à autonomia intelectual e à leitura crítica da realidade. A História, portanto, oferece os meios para que os estudantes percebam as articulações entre eventos pretéritos e as situações vivenciadas no cotidiano, fomentando uma postura reflexiva fundamental para a formação da consciência histórica.

Contudo, a materialidade desse processo educativo colide com desafios históricos, notadamente a desigualdade de acesso e a assimetria na qualidade do ensino (Oliveira; Araújo, 2015). Tais disparidades, visíveis tanto na infraestrutura escolar quanto na precarização do trabalho docente, impactam diretamente a práxis pedagógica. Cabe à disciplina de História, então, auxiliar os estudantes na interpretação dessas contradições, evidenciando que as relações de poder, os conflitos e as decisões políticas não são aleatórios, mas elementos estruturantes da organização social.

Corroborar essa perspectiva a análise de Schmidt (2007), ao destacar que a História possui o potencial intrínseco de desnaturalizar o mundo social, provocando questionamentos que sustentam uma leitura crítica da realidade. Assim, um ensino de História teoricamente fundamentado favorece a formação de sujeitos sensíveis às transformações temporais, aptos a compreender como tais mudanças incidem diretamente sobre suas existências e identidades.

No entanto, a concretização desse objetivo esbarra, frequentemente, nas escolhas metodológicas predominantes no ambiente escolar. Fonseca (2006) alerta que práticas pedagógicas restritas à memorização factual tendem a esvaziar o sentido do aprendizado, distanciando o aluno do saber histórico. Em contrapartida, abordagens que mobilizam a leitura e análise de fontes, o debate

e a reflexão sobre o cotidiano demonstram maior eficácia em ampliar a inteligibilidade do conhecimento, tornando a aprendizagem não apenas atraente, mas significativa.

Nesse itinerário, Aragão (2019) destaca a história local como recurso didático estratégico, capaz de aproximar o saber acadêmico da realidade imediata dos discentes e estabelecer vínculos de sentido entre suas experiências cotidianas e os processos históricos macroestruturais. Com isso, o ensino de História transcende a passividade, instrumentalizando os estudantes para interpretarem seu próprio território e compreenderem as dinâmicas de permanência e ruptura que configuram a sociedade em que estão inseridos.

Simultaneamente, a valorização da diversidade constitui pilar fundamental para uma educação crítica, uma vez que tensiona a hegemonia de interpretações tradicionais. A historiografia escolar brasileira, por longo período, perpetuou perspectivas eurocêntricas e elitistas, invisibilizando as múltiplas temporalidades e sujeitos que compõem o tecido social do país. Superar essa visão monolítica é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma consciência histórica plural.

Nesse sentido, Cavalcanti (2018) defende que a incorporação de narrativas históricas diversas é indispensável para a consolidação de práticas educativas democráticas. Um marco decisivo nesse processo é a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, oferece amparo legal para que o currículo escolar confronte os silenciamentos históricos e promova o reconhecimento de identidades marginalizadas.

Tal arcabouço legal opera como mecanismo de enfrentamento ao racismo estrutural, legitimando o reconhecimento de que diferentes matrizes culturais devem compor a epistemologia escolar. Consoante Santos (2002), a inclusão de vozes historicamente silenciadas não apenas amplia o repertório informacional, mas reconfigura a compreensão das dinâmicas sociais, permitindo que os estudantes analisem criticamente o presente e se posicionem diante dos desafios que atravessam a sociedade brasileira.

Entretanto, a efetivação de uma educação voltada ao pensamento crítico depende, invariavelmente, de políticas de valorização docente e condições laborais adequadas. Assis e Pinto (2019) argumentam que a formação

continuada é decisiva para que os professores superem o ensino tradicional e implementem práticas pedagógicas coerentes com as demandas contemporâneas do ensino de História. Nesse sentido, a articulação entre escola, comunidade e instituições de memória expande os horizontes de aprendizagem, possibilitando o contato direto com fontes e experiências que extrapolam os muros escolares e dialogam com a cultura histórica local.

Consoante Barros (2013), a Educação Histórica deve transcender a passividade, fomentando práticas que estimulem a investigação, a reflexão crítica e a participação ativa dos discentes. Tal abordagem favorece a construção de interpretações fundamentadas e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse itinerário, espaços de memória como museus, arquivos e centros culturais deixam de ser meros locais de visita para se tornarem parceiros estratégicos, enriquecendo o ensino e ampliando a inteligibilidade dos processos históricos.

Evidencia-se, pois, que o ensino de História desempenha função nevrálgica na constituição da identidade dos estudantes, instrumentalizando-os para a interpretação das relações sociais e das estruturas que regem a vida coletiva. Contudo, a transposição didática dessa disciplina interfere diretamente no engajamento discente e na atribuição de valor ao conhecimento histórico. A abordagem tradicional, centrada em narrativas lineares e distanciadas da realidade vivencial, tende a limitar o potencial reflexivo da aula e precipita o desinteresse escolar, conforme diagnosticam Alves (2014) e Cavalcanti (2018).

Nesse contexto, a história local emerge não apenas como alternativa metodológica, mas como imperativo didático capaz de aproximar os estudantes do saber acadêmico, permitindo que reconheçam em seu território elementos explicativos de fenômenos globais. Para Fernandes (2010) e Schmidt (2007), essa estratégia favorece a construção de interpretações contextualizadas e fortalece o vínculo entre o conhecimento escolar e a carência de orientação dos alunos, tornando o processo de aprendizagem articulado, significativo e propulsor da consciência histórica.

Nessa direção, a história local permite que os estudantes percebam a imbricação entre o espaço vivido e os processos macro-históricos. Ao analisarem eventos, agentes e transformações do próprio município, torna-se inteligível que a comunidade não é uma ilha, mas parte integrante de uma construção social contínua. Esse contato aproxima o discente do objeto de estudo, consolidando

a percepção de que cada sujeito integra uma totalidade narrativa que articula a escala regional à nacional.

Ao debruçar-se sobre a historiografia de Tejuçuoca e sua circunvizinhança, os alunos reconhecem que sua trajetória não é insular. Compreendem que o cotidiano do sertão mantém uma relação dialética com conjunturas nacionais e internacionais. Tal entendimento fortalece o sentido de pertencimento, não de forma ufanista, mas reflexiva, contribuindo para que o estudante se perceba como agente ativo. Essa perspectiva é o alicerce para a formação de uma consciência histórica crítica, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania (Fonseca, 2006; Assis; Pinto, 2019).

Ademais, a inclusão da dimensão local fomenta a iniciação científica e o letramento histórico. A mobilização de estratégias como entrevistas com moradores, consulta a acervos documentais e o registro de memórias transmuta a sala de aula em um laboratório. Essas experiências diretas com as fontes desenvolvem a autonomia intelectual e ampliam o interesse pela investigação (Aragão, 2019; Moraes, 2023), conferindo ao conteúdo escolar materialidade e significado concreto.

Ademais, a abordagem local potencializa o diálogo interdisciplinar. A análise de documentos e trajetórias territoriais exige o cruzamento com a Geografia — para a leitura das transformações espaciais e ambientais — bem como com a Literatura e a Sociologia, na interpretação das práticas culturais (Barros, 2013; Santos, 2002). Essa tessitura de saberes rompe com a fragmentação curricular, permitindo aos estudantes uma compreensão holística e complexa do *lugar* que habitam.

Contudo, a viabilidade dessa práxis pedagógica demanda condições objetivas de trabalho e letramento docente. A formação continuada e o acesso a acervos regionais são premissas para que o professor não recaia no amadorismo ou no senso comum. A participação comunitária, por sua vez, legitima o processo, estreitando o hiato entre a cultura escolar e a cultura vivida, em consonância com as diretrizes nacionais que preconizam a transversalidade do conhecimento (Brasil, 1996; Schmidt, 2007).

Em síntese, a integração da história local ao currículo ressignifica o cotidiano escolar. Ao perceberem que sua comunidade é palco e produto de processos históricos, os alunos superam a visão da disciplina como um acervo

de fatos inertes. Esse reconhecimento é o motor para o fortalecimento da identidade e para a qualificação da orientação temporal, estimulando uma postura crítica e participativa diante das tensões sociais contemporâneas (Fernandes, 2010; Cavalcanti, 2018).

A presente discussão delinea os fundamentos teóricos e metodológicos que alicerçam o uso da história local no ensino de História, sublinhando sua relevância para a formação da consciência histórica e para a construção da identidade cultural e social dos discentes. Ao conferir centralidade a fatos, agentes e transformações inerentes ao espaço vivido, essa perspectiva aproxima o saber escolar da experiência discente, favorecendo uma apropriação mais concreta e inteligível dos processos históricos.

Essa territorialização do ensino estimula a percepção de que a História não se restringe às grandes narrativas nacionais ou internacionais, mas permeia as práticas cotidianas e as memórias que tecem a vida comunitária. Ao decodificarem a trajetória de seu lugar, os estudantes compreendem como suas vivências se articulam dialeticamente com processos macroestruturais, o que avigora a percepção de si mesmos como sujeitos históricos ativos (Malatian, 2004).

Sob essa ótica, a história local atua como elo mediador entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivencial dos estudantes, permitindo-lhes reconhecer sua inserção situada no tempo e no espaço. Tal articulação confere à aprendizagem um caráter significativo, superando o distanciamento tradicional da disciplina e ampliando a inteligibilidade do ambiente social e cultural em que os alunos se constituem.

Nesse sentido, a proposta pedagógica aqui defendida corrobora a perspectiva de que o ensino deve situar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Conforme destaca a autora:

Inserindo o aluno-sujeito histórico em múltiplas temporalidades e abordando sua experiência a partir de intersecções interdisciplinares, o ensino de História pretende contribuir para a compreensão da História como conhecimento socialmente construído, que tem repercussão decisiva na vida do aluno, colaborando para a formação de sua identidade e preparando-o para o exercício da cidadania (Malatian, 2004, p. 57).

Assim, a compreensão da história local não deve incorrer no isolamento

de episódios fragmentados, mas sim situá-los em uma teia de relações multiescalares que articule o local ao regional, ao nacional e ao global. Essa integração dialética favorece uma leitura complexa do passado, permitindo que os alunos percebam como processos de diferentes magnitudes se interpenetram e se influenciam mutuamente.

Para fundamentar essa perspectiva, convoca-se o diálogo com teóricos que situam o "lugar" como eixo estruturante do pensamento crítico. Schmidt (2007) enfatiza que a história local é indispensável para a construção de uma consciência histórica reflexiva, capacitando os estudantes a reconhecerem a historicidade das transformações socioculturais. Em complementariedade, Fonseca (2006) defende que o manuseio de fontes primárias — documentos e relatos orais — desloca o aluno da passividade para o protagonismo investigativo sobre o passado comunitário. Por sua vez, Cavalcanti (2018) adverte para a necessidade de um viés crítico, evitando idealizações memorialistas e fomentando análises que desestabilizem narrativas hegemônicas.

Dessa forma, a história local configura-se como uma metodologia que potencializa tanto a afirmação da identidade cultural dos estudantes quanto o refinamento de suas competências analíticas. Ao investigarem acontecimentos, práticas e memórias de seu próprio ambiente, os discentes ampliam a inteligibilidade das relações de poder, das estruturas econômicas e das manifestações culturais que moldaram sua comunidade. Esse exercício intelectual consolida os vínculos entre passado e presente, instrumentalizando o sujeito para identificar as continuidades e rupturas que caracterizam a vida social.

1.1 CONCEITUAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL

A história local deve ser compreendida não apenas como um recorte geográfico, mas como uma categoria analítica que investiga as vivências e transformações de uma comunidade específica, perscrutando suas dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas. Para Alves (2014), essa abordagem opera como uma estratégia metodológica capaz de aproximar os discentes do passado, conferindo inteligibilidade à sua inserção em processos históricos macroestruturais. Tal aproximação ocorre porque o "local" dialoga diretamente

com a realidade vivencial dos estudantes, funcionando como elo dialético entre o presente e o pretérito, o que favorece uma compreensão histórica concreta e dotada de sentido.

Nesse horizonte, Fonseca (2006) amplia a discussão ao postular que o ensino de história local contribui decisivamente para a ressignificação da memória coletiva, instrumentalizando os estudantes a reconhecerem as dinâmicas de formação e transformação de sua comunidade no tempo. Ademais, essa conexão direta com o território permite que o aluno se perceba como agente na construção contínua dessa história. Esse vínculo entre o saber historiográfico e a vivência cotidiana alicerça a identidade cultural e social dos sujeitos, fomentando a formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade e atuação na esfera pública.

Para além da dimensão identitária, a história local catalisa o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência analítica. Conforme observa Schmidt (2007), ao examinarem a própria comunidade sob o crivo histórico, os alunos são instigados a questionar narrativas tradicionais naturalizadas e a reconhecer a pluralidade de grupos sociais que tecem a sociedade. Esse movimento investigativo rompe com visões lineares e assépticas, muitas vezes pautadas por uma perspectiva eurocêntrica, promovendo a descolonização do olhar sobre o próprio lugar.

Entretanto, é importante destacar que a história local, se desprovida de vigilância teórica, carrega o risco de reforçar narrativas tradicionais e excludentes. Sem a devida problematização, o ensino do 'local' pode degenerar em um bairrismo ufanista, que apenas celebra as elites fundadoras e silencia conflitos, servindo para legitimar estruturas de poder arcaicas — o que Rüsen classificaria como a manutenção de uma consciência histórica tradicional. Portanto, a proposta desta dissertação não é a celebração acrítica de Tejuçuoca, mas o uso da história local como laboratório para desestabilizar certezas, confrontar memórias oficiais e desenvolver a competência de pensar historicamente.

Sob essa ótica, Moraes (2023) enfatiza que tal abordagem ganha robustez metodológica quando os discentes manuseiam fontes primárias, como documentos eclesiásticos ou cartoriais, registros orais, iconografia e vestígios da cultura material. O contato direto com esses indícios fomenta a investigação

histórica, mobilizando operações cognitivas complexas como a crítica documental, a confrontação de perspectivas e a síntese argumentativa. Nesse processo, o estudante transcende a condição de mero receptor de conteúdos para assumir-se como sujeito epistêmico, ocupando o centro da produção de saber sobre o passado e suas ressonâncias no presente.

Essa virada investigativa permite que a História Local supere o caráter anedótico e alcance a dimensão profunda da História do Cotidiano. Ao analisar as fontes de seu entorno, o aluno percebe que a história não é feita apenas por "grandes heróis", mas por sujeitos comuns em suas lutas diárias. Tal compreensão alinha-se ao pensamento de Agnes Heller, que define a vida cotidiana não como um aspecto menor, mas como a esfera onde a totalidade humana se manifesta:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja; o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (Heller, 2008, p. 17)

Ademais, a dimensão local potencializa a interdisciplinaridade, rompendo com a fragmentação curricular. Aragão (2019) observa que, ao investigar o percurso de uma comunidade, o docente articula saberes da Geografia — na análise das transformações socioespaciais e ambientais —; da Sociologia, ao perscrutar as dinâmicas de poder e organização social; e da Literatura, ao explorar as narrativas e o imaginário cultural do lugar. Cavalcanti (2018) corrobora que essa tessitura entre campos do saber amplia a inteligibilidade dos fenômenos, conferindo ao processo educativo uma contextualização robusta. Tal integração permite que os estudantes percebam a realidade não como gavetas isoladas, mas como uma totalidade complexa onde diferentes ciências dialogam.

Entretanto, a operacionalização dessa práxis exige planejamento pedagógico rigoroso e letramento docente. Para Santos (2002), o professor deve transcender a transmissão de conteúdos e assumir a função de mediador e pesquisador, criando cenários de aprendizagem onde os alunos investiguem seu território. Isso se materializa por meio de metodologias ativas, como o trabalho de campo em sítios históricos, a crítica documental e a coleta sistemática de depoimentos orais, transformando a comunidade em laboratório de ensino.

Nesse viés, Assis e Pinto (2019) advertem que o trabalho com a história local não deve resvalar para o anedotário ou para a exaltação acrítica de memórias ufanistas. É imperativo que o estudo seja conduzido com rigor interpretativo, problematizando versões idealizadas ou românticas do passado. Somente assim a história local cumprirá sua dupla função social: fortalecer a identidade coletiva e, simultaneamente, forjar uma postura crítica e participativa, vacinada contra o bairrismo ingênuo.

Essa perspectiva permite compreender a história local para além de um simples recorte territorial ou geográfico. Para Cavalcanti (2018), trata-se de uma categoria analítica densa, constituída por interpretações alicerçadas nas experiências dos sujeitos que habitam o espaço, o que exige perscrutar as complexas relações sociais, políticas e econômicas sedimentadas ao longo do tempo. Esse entendimento instrumentaliza os estudantes a perceberem que a História não é uma sucessão de eventos insulares ou distantes, mas um processo contínuo e dialético no qual estão visceralmente inseridos.

Nesse horizonte, Fernandes (2010) aponta que tal abordagem oferece aos alunos a oportunidade de se reconhecerem como protagonistas de sua própria trajetória. Ao compreenderem como as mudanças no território impactam suas vidas, eles desenvolvem a percepção de sua agência histórica, entendendo que suas ações no presente são capazes de influenciar os rumos da coletividade e contribuir para transformações futuras.

Metodologicamente, a utilização de fontes orais opera como elo vital entre o corpo discente e o passado vivido pela comunidade. Fonseca (2006) observa que essas narrativas — oriundas de moradores e detentores da memória local — estabelecem a ponte entre o registro historiográfico oficial e a memória coletiva subterrânea. Schmidt (2007) adenda que a oralidade permite a emergência de vozes frequentemente silenciadas nos documentos estatais, abrindo fissuras para interpretações mais plurais e democráticas dos acontecimentos.

Moraes (2023) adverte ainda que a entrevista e o depoimento transcendem a condição de meros repositórios de dados: constituem exercícios pedagógicos de alteridade. A prática da escuta atenta, a formulação de problemas e o cotejamento de versões instrumentalizam o estudante a compreender a natureza construída da narrativa historiográfica. Assim, a

oralidade não apenas fornece informações, mas impulsiona o aluno a refletir sobre a própria epistemologia da História, percebendo como as memórias são selecionadas e narradas.

No que tange à dimensão cultural, a história local desempenha papel nevrálgico na inteligibilidade da identidade regional. Aragão (2019) argumenta que a incorporação de elementos culturais do território revela práticas, costumes e modos de vida outrora invisibilizados no ambiente escolar. Barros (2013) corrobora essa perspectiva, afirmando que tal contato rompe com o distanciamento imposto por currículos organizados sob lógicas eurocêntricas e generalistas. Ao identificarem seu entorno como patrimônio histórico legítimo, os estudantes desenvolvem um senso de pertencimento crítico, o que tende a fomentar ações concretas de preservação e valorização da memória local.

Entretanto, Assis e Pinto (2019) alertam para os riscos do localismo: a história local não deve figurar como um apêndice descontextualizado ou isolado. Sua potência educativa reside justamente na articulação dialética com escalas macroestruturais. É nessa intersecção entre o local, o regional e o global que o discente compreende a totalidade social, percebendo como as transformações em sua comunidade são reflexos e, ao mesmo tempo, partes constituintes de processos mais amplos. Ao assimilar essa imbricação, o aluno se reconhece como agente ativo de uma história que permanece em curso.

A pertinência da história local como estratégia pedagógica é ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que enfatizam a necessidade de situar o ensino em contextos próximos à realidade discente. O documento preconiza que “o ensino de História deve permitir ao aluno compreender a historicidade dos diferentes espaços nos quais está inserido, possibilitando-lhe estabelecer relações entre sua realidade e os processos históricos mais amplos” (Brasil, 1996).

Nessa direção, a história local não se configura como um apêndice curricular isolado, mas como vetor estruturante para a constituição do aluno enquanto sujeito histórico. Fonseca (2006) argumenta que, quando o conteúdo dialoga com a vivência do estudante, amplia-se a inteligibilidade de como as conjunturas macroestruturais repercutem no cotidiano comunitário. Essa dialética entre o entorno imediato e os movimentos de grande escala fomenta o olhar crítico e consolida a percepção de que a História é um campo dinâmico,

marcado por conexões constantes e interdependência.

Ademais, a inserção da história local no currículo promove o contato com a diversidade cultural e social inerente à própria comunidade, estimulando o exercício da multiperspectividade. Schmidt (2007) observa que, ao investigarem o passado de seu lugar, os alunos confrontam-se com versões distintas dos mesmos fatos, compreendendo que a história não é constituída por uma narrativa única ou totalizante. Aragão (2019) destaca que esse processo abre fissuras para o reconhecimento de grupos historicamente invisibilizados nas narrativas tradicionais — como indígenas, quilombolas e imigrantes — como agentes legítimos da trajetória local. Barros (2013) reforça essa perspectiva ao apontar que o estudo das experiências situadas rompe com a hegemonia eurocêntrica e elitista, aproximando o ensino de uma práxis mais plural e democrática.

Outro aspecto nevrálgico é o impacto dessa abordagem na formação cidadã. Santos (2002) argumenta que, ao perscrutarem o passado de seu território, os estudantes identificam as continuidades e rupturas que configuram a realidade atual, qualificando sua compreensão sobre os problemas e potencialidades locais. Esse exercício promove a desnaturalização do presente: o aluno percebe que sua comunidade não é fruto do acaso, mas de escolhas, conflitos e ações humanas no tempo. Tal entendimento gera um sentimento de pertencimento crítico e co-responsabilidade pela gestão do espaço público.

Nessa esteira, Cavalcanti (2018) postula que o ensino da história local deve fomentar intencionalmente essa postura: a de um sujeito que interpreta suas raízes não como amarras, mas como alicerces para uma atuação consciente na sociedade. Com isso, a disciplina ultrapassa os limites da transmissão conteudista e converte-se em instrumento político-pedagógico de engajamento social.

Contudo, a materialização dessa proposta requer que o corpo docente esteja apto a conduzir essa abordagem com criticidade e transdisciplinaridade. Assis e Pinto (2019) defendem que a formação de professores contemple o domínio de diferentes linguagens e fontes — iconográficas, cartográficas, documentais e orais — permitindo que os alunos protagonizem a investigação histórica. Fernandes (2010) adita que a articulação com a comunidade e as famílias enriquece o processo, democratizando o acesso a memórias, artefatos

e espacialidades que frequentemente permanecem à margem dos registros oficiais.

Quando se estabelece esse diálogo orgânico entre escola e comunidade, os alunos experienciam a historicidade de modo concreto, fortalecendo os laços de pertencimento ao território e refinando sua competência de interpretar processos temporais. Assim, o ensino da história local consolida-se como estratégia imperativa para a formação de sujeitos atentos, críticos e engajados na transformação da realidade que os circunda.

Nesse contexto metodológico, a discussão proposta por Seawright (2023) evidencia que o uso da memória oral no ensino de História expande o contato discente com as múltiplas formas de narrar o passado, permitindo a observação de como diferentes registros são socialmente construídos e mobilizados no tempo presente. O autor argumenta que a história oral, quando balizada por rigorosos critérios éticos e por uma escuta sensível, capacita o aluno a compreender a pluralidade de narrativas e a teia de interesses que subjaz a cada relato.

A categorização das modalidades narrativas — como histórias de vida, temáticas, testemunhais e tradições orais — é fundamental para que a investigação em sala de aula transcenda o documento escrito, diversificando o repertório de fontes na história local. Essa distinção enriquece a interpretação da experiência social comunitária e instrumentaliza o estudante a refletir sobre as subjetividades e os processos de atribuição de sentido ao passado (Meihy; Seawright, 2025).

A efetivação da história oral no ambiente escolar transcende o mero cumprimento de prescrições legais ou normativas curriculares; ela ancora-se na compreensão de que a práxis pedagógica é o que materializa as finalidades do ensino de História. A análise de entrevistas, relatos e memórias produzidas *in loco* permite aos discentes observar a dialética entre a experiência individual e as transformações coletivas, enraizando o estudo da história local nas vivências territoriais (Ramos; Santos, 2024).

Tal abordagem instrumentaliza os estudantes a compreenderem que a construção do conhecimento histórico resulta de escolhas metodológicas rigorosas e da crítica das fontes, superando a reprodução passiva de conteúdos canônicos. Assim, a articulação entre história oral e local consolida-se como

itinerário investigativo para perscrutar o cotidiano comunitário, interpretar trajetórias e tencionar as relações entre passado e presente, legitimando as vozes que circulam na escola e em seu entorno como vetores de conhecimento histórico.

1.1.1 Quadro Síntese

O quadro síntese (Quadro 1) apresenta os principais pontos abordados no subcapítulo, destacando os conceitos fundamentais, a importância da história local no ensino e sua relação com a identidade cultural, a cidadania e a interdisciplinaridade:

Quadro 1 Conceituação e Fundamentação da História Local

Tópico	Descrição	Autores/Referências
Definição Local como Estratégia	Supera o caráter memorialista para se tornar um laboratório de investigação. Estuda a comunidade não apenas para exaltá-la, mas para problematizar suas tensões, servindo de ponte entre o "tempo vivido" e o tempo histórico global.	Schmidt (2017); Fonseca (2006)
Da Identidade à Consciência Histórica	O ensino de História Local mobiliza a cultura histórica dos alunos (memórias, tradições) para desenvolver a consciência histórica : a capacidade de interpretar o passado	Rüsen (2001); Cerri (2011); Schmidt (2017)

	para compreender o presente e orientar a vida prática.	
Pensamento Crítico e Tipologias	Estimula a transição de uma visão tradicional do passado (aceitação passiva) para uma visão crítica, questionando narrativas oficiais e silenciamentos (como a questão indígena ou a violência local).	Rüsen (2015); Moraes (2023)
Metodologia: Aula-Oficina	O professor atua como mediador em uma abordagem investigativa (Aula-Oficina), onde os alunos manuseiam fontes (orais, materiais, paisagem) para construir suas próprias narrativas históricas.	Barca (2011); Schmidt (2004); Santos (2002)
Interculturalidade e Cidadania	Promove o diálogo entre o saber escolar e os saberes locais (lendas, religiosidade), validando a história da comunidade e formando cidadãos capazes de atuar na transformação de sua realidade.	Rüsen (2001); Cavalcanti (2018); Barros (2013)

A discussão sobre história local mostra que esse campo ajuda a entender o passado de uma comunidade e como ele se conecta a acontecimentos mais amplos. Além de contribuir para o reconhecimento da identidade cultural, essa abordagem incentiva uma postura mais analítica e aproxima o aluno do processo de construção do conhecimento histórico. Quando o estudo parte do próprio território, o conteúdo ganha sentido prático e permite que diferentes áreas do conhecimento dialoguem, já que o estudante passa a observar como as ações humanas moldam o espaço onde vive.

Diante disso, é importante refletir sobre como a história local pode ser incorporada ao ensino de História como uma alternativa que fortalece o aprendizado. Sua presença no cotidiano escolar abre espaço para práticas que valorizam a participação dos alunos e estimulam formas de investigação que tornam o estudo mais envolvente. Por esse motivo, o próximo subcapítulo trata do uso da história local na escola e discute como essa abordagem contribui para um ensino mais contextualizado, ativo e próximo das propostas educacionais atuais.

1.2 O LUGAR DE FALA: A ESCOLA LUIZA DA SILVA MOTA E OS SUJEITOS DO 7º ANO

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Fundamental Luíza da Silva Mota revela, no plano documental, uma instituição comprometida com a formação integral, a gestão democrática e a implementação de uma práxis pedagógica crítica (Tejuçoca, 2025). Contudo, a materialidade histórica da instituição sugere que esses ideais modernos coexistem com práticas tradicionais de poder local. Situada no distrito de Retiro/Caxitoré, a escola não é apenas um prédio público; é um "lugar de memória" (Nora, 1993) que reflete as contradições da formação social do sertão cearense.

Sua gênese, em 1952, explicita a fusão entre o interesse privado e a demanda pública, característica do mandonismo local. A doação do terreno pelo casal João da Silva Mota e Luíza da Silva Mota, oficializada pelo Secretário Dr. Valdemar de Alcântara e inaugurada sob a gestão do governador Raul Barbosa em 1953, atendeu à necessidade dos fundadores de garantir a escolarização de

sua própria prole, estendendo o benefício à comunidade como estratégia de manutenção de capital social e político (Tejuçoca, 2025a).

A toponímia da escola narra essa evolução: de "Escola Isolada de Caxitoré" (denotando a precariedade rural) para "Escola de 1º Grau Luíza da Silva Mota". A escolha nominal não figura apenas como homenagem à doadora, mas como a monumentalização da memória de uma elite local, fixando na fachada da instituição pública o sobrenome da família hegemônica.

Essa hegemonia não se restringiu ao nome, estendendo-se à administração escolar por décadas. A gestão da unidade evidencia um fenômeno que pode ser classificado como "administração dinástica", onde a direção orbitou a esfera de influência familiar: a primeira diretora, Neuza Mesquita Mota (nora dos fundadores), foi sucedida por filhas e netas, como Maria Silva Mota de Sousa, e outros membros da família (João da Silva Mota Filho, José da Mota Silva Neto, entre outros). Mesmo nos interstícios de mudança administrativa ou municipalização, a recorrência de sobrenomes denota que a escola constituiu-se, historicamente, como um espaço de representação e poder de um grupo familiar específico. A ruptura desse padrão é recente, observada apenas a partir de 2013, com as gestões de José Virgílio Matos Castro e da atual diretora, Lidianne Maria Gonçalves Mesquita.

Atualmente, a escola vivencia uma nova realidade com a implementação do tempo integral (1º ao 9º ano) a partir de 2021. Atendendo cerca de 400 discentes de diversas localidades da Ribeira do Caxitoré, o perfil socioeconômico da comunidade escolar contrasta com a origem elitista de sua fundação. As famílias são compostas majoritariamente por trabalhadores rurais, pedreiros, domésticas e bordadeiras.

Configura-se, portanto, uma dialética interessante para a pesquisa: de um lado, a estrutura física e a memória oficial da escola celebram a tradição das elites agrárias (os Mota); do outro, o chão da escola é ocupado pelos filhos e netos da classe trabalhadora que, historicamente, foi subalternizada. É nesse cenário de tensões — entre um passado de "favores" e um presente de direitos, e entre desafios como a indisciplina e a exclusão digital — que esta dissertação se insere, buscando compreender como a História Local é ensinada e percebida por esses sujeitos.

Figura 2 - Fachada da escola Luiza da Silva Mota



Fonte: arquivo do autor

A formação histórica de Tejuçuoca, especificamente no distrito de Retiro, evidencia a constituição de núcleos comunitários alicerçados na tríade: parentela (laços consanguíneos e de compadrio), religiosidade e economia de subsistência. Segundo a análise de Souza e Mapurunga (2004), a ocupação desse território não foi estática, mas articulada a fluxos migratórios sazonais — muitas vezes ditados pelos ciclos das secas e das chuvas — e à preservação de práticas que integravam o labor rural à sociabilidade familiar. Esse processo reflete o que a historiografia identifica como "estratégias de sobrevivência" no semiárido, onde a família extensa atua como unidade econômica e de proteção social.

A continuidade desses núcleos familiares no tempo revela como diferentes gerações estabeleceram vínculos de pertencimento com o território, forjando o que se pode denominar de "identidade sertaneja" local. Tais elementos, conforme apontam Souza e Mapurunga (2004), elucidam a constituição histórica das localidades rurais do município, demonstrando que suas dinâmicas não são isoladas, mas dialógicas com as transformações regionais do Ceará. A memória coletiva, portanto, não é apenas uma lembrança do passado, mas um mecanismo de coesão que legitima a posse da terra e a hierarquia social presente.

No que tange à organização política e social, as iniciativas comunitárias foram determinantes para suprir o vácuo deixado historicamente pela ausência estatal, com ênfase nas áreas de educação e saúde. Nesse contexto, a fundação

da Associação Beneficente Roque Silva Mota representa um marco do associativismo local. Contudo, é sintomático que a associação leve, novamente, o sobrenome da família hegemônica (Mota), sugerindo que a organização comunitária, embora participativa, orbitava a influência das lideranças tradicionais (Souza; Mapurunga, 2004).

Ainda sob a ótica de Souza e Mapurunga (2004), a implantação do posto de saúde, o incentivo à formação docente leiga e a abertura de espaços de convivência evidenciam a capacidade de agência histórica da comunidade. A análise desse percurso possibilita compreender como a população do Retiro não esperou passivamente pelo "progresso", mas articulou respostas endógenas para os desafios cotidianos. Essa dinâmica dialoga diretamente com a sociologia rural, que enxerga no associativismo uma ferramenta de resistência e de conquista de cidadania em territórios marcados pela escassez de políticas públicas.

Adicionalmente, o dinamismo das atividades econômicas e socioculturais desenvolvidas no Retiro — que abrangem desde a pluriatividade (artesanato e cultivo agrícola) até projetos juvenis e práticas artísticas — evidencia a vitalidade da cultura local. Tais iniciativas fomentaram redes de solidariedade e a construção de saberes educativos não formais, intrinsecamente vinculados ao "saber-fazer" do cotidiano (Souza; Mapurunga, 2004). A apreensão dessas práticas é fundamental para a análise do território escolar proposta nesta dissertação, visto que a escola não é uma ilha: ela está imersa nessa tecitura social. Incorporar essas dimensões na reflexão sobre o ensino de História Local é, portanto, reconhecer que a experiência social dos alunos é carregada de historicidade e potencial educativo.

1.3 A HISTÓRIA LOCAL COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A educação contemporânea tem sido compreendida como um vetor estratégico para a formação de sujeitos capazes não apenas de questionar, mas de interpretar criticamente o mundo em que vivem. Nesse contexto, o ensino de História assume centralidade ao oferecer instrumentos cognitivos que permitem aos estudantes analisar as contradições do cotidiano e agir de forma consciente

diante dos desafios sociais. As escolhas metodológicas adotadas pelos professores influenciam diretamente o modo como os discentes constroem sua autonomia intelectual, impactando sua capacidade de reflexão e de orientação temporal.

Nessa perspectiva, Freire (2001) alerta para a urgência de uma educação que transcenda a mera transmissão de conteúdos — a chamada educação bancária — e estimule o estudante a pensar por conta própria, rompendo com modelos que reproduzem saberes prontos e acríticos. Assim, propostas pedagógicas que convidam o aluno a participar ativamente do processo de construção do conhecimento tornam-se fundamentais para a consolidação de uma sociedade mais aberta ao diálogo e à participação democrática.

Quando a escola incorpora métodos que fomentam o pensamento crítico, criam-se condições para que os estudantes desenvolvam competências analíticas indispensáveis à sua atuação no meio social. Zabala (1998) corrobora essa visão ao afirmar que a aprendizagem ganha significação quando o aluno consegue articular o conteúdo estudado com sua vivência concreta, processo que fortalece a postura investigativa. Estratégias como o trabalho com projetos, a problematização da realidade e ações interdisciplinares são essenciais para engajar os discentes na busca por respostas próprias. Nesse sentido, Moran (2013) observa que o ensino centrado exclusivamente na exposição de informações já não responde às exigências da contemporaneidade, sendo imperativo adotar práticas que estimulem a cooperação, o diálogo e a construção colaborativa do saber histórico.

A formação de sujeitos críticos depende, invariavelmente, da construção de espaços dialógicos que fomentem a troca de ideias, a análise de argumentos e a interpretação de narrativas conflitantes. Consoante Vygotsky (1991), o aprendizado se desenvolve na interação social, o que torna as atividades dialógicas e os debates instrumentos indispensáveis para ampliar a capacidade reflexiva dos estudantes. Nessa direção, Demo (2004) destaca que a escola desempenha papel nevrálgico na preparação de jovens aptos a compreender as desigualdades e os mecanismos de poder que organizam a vida social. Portanto, o trabalho pedagógico deve transcender a memorização factual, estimulando o aluno a pesquisar, formular problemas e participar ativamente das discussões que atravessam sua realidade imediata.

Outro pilar para o fortalecimento do pensamento crítico reside na consideração da diversidade e na valorização de saberes historicamente situados à margem do currículo tradicional. Apple (2006) observa que muitos conteúdos escolares tendem a reproduzir narrativas hegemônicas, invisibilizando grupos e trajetórias que tiveram menos destaque na historiografia oficial. A inserção de perspectivas plurais contribui para uma formação mais sensível às diferenças e consciente das relações de força que permeiam a sociedade. Como aponta Candau (2012), a educação intercultural permite que os alunos compreendam os contrastes sociais e culturais com maior profundidade, desenvolvendo uma postura crítica e atenta às assimetrias. Dessa forma, a inclusão de vozes dissonantes no processo educativo amplia a inteligibilidade do mundo e fortalece a competência argumentativa dos estudantes.

Contudo, a materialização de práticas pedagógicas voltadas ao pensamento crítico não depende apenas da iniciativa docente, mas exige um compromisso institucional e político. Libâneo (2001) alerta para a necessidade premente de investimento na formação continuada dos professores, pois somente com preparo teórico-metodológico adequado é possível explorar abordagens que estimulem o protagonismo discente e favoreçam uma postura investigativa em sala de aula. Ademais, o envolvimento da comunidade escolar no planejamento pedagógico é decisivo para que o ensino dialogue com as demandas reais dos estudantes e com o contexto em que estão inseridos. Saviani (2008) reforça que a educação deve atuar como alavanca de transformação social e, para tanto, a práxis educativa precisa estar orientada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica dos alunos.

O emprego de estratégias que fomentem a análise, o debate e a participação ativa dos estudantes torna-se imperativo para a formação de sujeitos aptos a compreender e intervir na esfera pública. Os autores discutidos convergem no diagnóstico de que o modelo centrado na mera transmissão de informações tornou-se obsoleto, pois confina a atuação discente à passividade diante do conhecimento. É fundamental, portanto, priorizar metodologias que articulem pesquisa, dialogicidade e construção coletiva de saberes, assegurando que a escola cumpra sua função social na edificação de uma sociedade mais

democrática, justa e consciente das tensões que a constituem.

No âmbito específico do ensino de História, a abordagem da história local revela-se especialmente profícua por aproximar os conteúdos curriculares da experiência concreta dos estudantes. Barros (2013) postula que o engajamento discente é potencializado quando se estabelecem vínculos inteligíveis entre o objeto de estudo e o espaço vivido, o que fortalece o sentimento de pertencimento e estimula uma compreensão mais densa da realidade social. O autor observa que essa relação dialética entre cotidiano e conhecimento histórico constitui o alicerce para uma postura cidadã consciente. Adensando essa discussão, Schmidt (2007) argumenta que a história local não apenas reduz o distanciamento cognitivo, mas é fundamental para que os estudantes se percebam inscritos em um processo histórico contínuo. Nessa perspectiva, suas vivências e ações são compreendidas como fatores que influenciam as transformações futuras, elevando o ensino de História de uma simples apresentação de dados pretéritos para um instrumento de reflexão crítica sobre a própria existência.

Corroborando essa análise, Fernandes (2010) destaca que a história local mobiliza o interesse pela disciplina ao conferir materialidade aos temas estudados, tornando as aulas mais envolventes e favorecendo a participação. Essa perspectiva é ratificada por Aragão (2019), que demonstra como o estudo da realidade comunitária amplia a inteligibilidade dos processos históricos macroestruturais. Ao investigar sua própria cultura e tradições, o aluno compreende a importância desses elementos dentro de dinâmicas temporais mais amplas, superando a dicotomia entre a história vivida e a história ensinada.

Fonseca (2006) evidencia que a inclusão da história local no currículo mitiga o distanciamento que muitos estudantes manifestam em relação ao conteúdo histórico, ao demonstrar como as transformações sociais e políticas se materializam concretamente em seu próprio meio. Dessa forma, a dimensão local não apenas mobiliza o interesse discente, mas amplia a inteligibilidade da disciplina, qualificando o entendimento das dinâmicas contemporâneas.

Outro aspecto nevrálgico da história local reside em sua capacidade de promover uma aprendizagem ativa e investigativa. Cavalcanti (2018) destaca que, ao instigar os alunos a pesquisarem a história de sua comunidade — por meio da coleta de depoimentos, análise documental e exploração do patrimônio

cultural —, os docentes fomentam o desenvolvimento de competências críticas e analíticas. Moraes (2023) salienta que essa práxis alinha-se aos fundamentos da Educação Histórica, pois permite aos estudantes compreender a natureza construída do conhecimento sobre o passado, exercitando a interpretação de fontes e o confronto de perspectivas. Nesse itinerário, Schmidt (2007) aduz que o processo investigativo é decisivo para a autonomia intelectual, estimulando o questionamento dos múltiplos sentidos da história em detrimento da aceitação passiva de narrativas lineares. Configura-se, assim, uma estratégia metodológica robusta para a constituição de um pensamento histórico crítico e reflexivo.

Para que a história local seja efetivamente incorporada ao ensino, contudo, é imperativo que ela seja valorizada tanto nos desenhos curriculares quanto na formação docente. Santos (2002) sustenta que a história local não deve ser objeto de estudo isolado ou bairrista, mas integrada dialeticamente à história nacional e global, permitindo que os alunos percebam as interconexões entre diferentes escalas temporais. Em consonância, Assis e Pinto (2019) ressaltam a importância estratégica da formação continuada, instrumentalizando os professores para a aplicação de metodologias inovadoras — como projetos interdisciplinares, uso de fontes diversificadas e tecnologias digitais — na exploração do passado local.

Ademais, Fernandes (2010) sublinha a relevância estratégica da interação entre a escola e os espaços de memória circundantes. O estabelecimento de parcerias com museus, arquivos e centros culturais expande os horizontes de aprendizagem, transformando a cidade em um laboratório pedagógico e democratizando o acesso a bens simbólicos que extrapolam os muros escolares.

Entretanto, é imperativo que o ensino da história local esteja sempre articulado a processos históricos mais amplos, evitando o isolamento interpretativo. Santos (2002) adverte sobre os riscos de abordagens fragmentadas ou bairristas, nas quais a história local é tratada de forma dissociada das totalidades nacional e mundial. O autor defende a necessidade de estabelecer um diálogo escalar, evidenciando como os eventos comunitários são, simultaneamente, reflexos e constituintes de dinâmicas globais. Essa perspectiva permite ao aluno compreender que seu lugar não é uma ilha, mas

um ponto de convergência de forças históricas macroestruturais.

Nessa tessitura, a abordagem proposta por Marques (2021) situa a Educação Patrimonial como eixo articulador entre a história local e a cultura vivida, ampliando as possibilidades hermenêuticas no contexto escolar. Ao envolver o estudante na análise de vestígios materiais e imateriais de sua comunidade, a educação patrimonial favorece a construção de noções complexas de temporalidade. Mais do que isso, ela instrumentaliza os discentes nos procedimentos próprios do método histórico — como a seleção, a comparação e a crítica de fontes —, capacitando-os a ler o patrimônio não como monumento inerte, mas como documento vivo de experiências sociais pretéritas.

Tal itinerário investigativo aproxima o discente da práxis do historiador e amplia sua agência na leitura dos fenômenos territoriais, permitindo-lhe compreender a historicidade dos registros: como são produzidos, preservados e reinterpretados à luz das demandas do presente. Essa dinâmica fomenta a percepção da multiperspectividade, revelando a existência de narrativas concorrentes sobre o lugar e favorecendo análises mais complexas sobre a formação histórica da comunidade (Ferreira; Mota, 2022).

Nessa direção, o exercício metodológico discutido por Marques (2021) postula que o estudo da história local deve articular organicamente Educação Patrimonial, análise documental e reflexão crítica sobre o espaço vivido. Ao manusear um corpus diversificado de fontes, os alunos refinam sua capacidade de observar transformações e permanências, reconhecendo práticas sociais e construindo interpretações autônomas sobre o território.

Tal perspectiva coaduna-se com os debates contemporâneos no campo do Ensino de História, que situam a inteligibilidade do passado na intersecção entre memória, patrimônio e experiência social. Dessa forma, a inserção da Educação Patrimonial no trabalho com história local contribui para a formação de estudantes sensíveis às dinâmicas temporais de sua comunidade, estimulando a análise das estruturas, mudanças e continuidades que regem a vida coletiva (Marques, 2021). Assim, o estudo da história local transcende a narrativa factual sobre o entorno imediato e converte-se em chave hermenêutica para a compreensão dos processos históricos em múltiplas escalas.

1.2.1 Quadro Síntese

O quadro síntese (Quadro 2) apresenta os principais aspectos discutidos no subcapítulo, demonstrando a história local como um recurso didático que estimula o engajamento discente e amplia a compreensão histórica dos alunos:

Quadro 2 A História Local como Ferramenta para o Ensino de História

Tópico	Descrição	Autores/Referências
Significação da Aprendizagem	Rompe com a abstração dos grandes temas ao conectar o conhecimento histórico com a vivência concreta do aluno, conferindo sentido prático ao estudo do passado.	Zabala (1998); Fernandes (2010); Schmidt (2007)
Literacia Histórica e Investigação	Desenvolve a competência de ler e interpretar fontes diversas (oralidade, cultura material, patrimônio), transformando o aluno em investigador e produtor de conhecimento.	Barca (2011); Moraes (2023); Cavalcanti (2018)
Pensamento Crítico e Autonomia	Supera a memorização passiva ao estimular o questionamento das narrativas oficiais,	Freire (2001); Demo (2004); Schmidt (2007)

	fomentando a autonomia intelectual e a capacidade de argumentação.	
Educação Patrimonial e Memória	Articula a preservação do patrimônio cultural com a reflexão crítica, permitindo que o aluno compreenda a cidade como documento histórico e espaço de disputa de memória.	Marques (2021); Ferreira & Mota (2022)
Interculturalidade e Inclusão	Dá visibilidade a sujeitos historicamente silenciados (mulheres, trabalhadores rurais), promovendo uma educação democrática e atenta à diversidade social.	Candau (2012); Apple (2006); Aragão (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A utilização da história local como ferramenta para o ensino de História configura uma estratégia pedagógica para tornar a aprendizagem mais significativa, aproximando os conteúdos escolares da experiência cotidiana dos estudantes e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ao trabalhar com fontes locais, incentivar pesquisas sobre a comunidade e promover o protagonismo discente, essa abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre sua inserção na sociedade e nos processos históricos. Para que a história local cumpra ação formativa de maneira efetiva, é necessário também analisá-la sob a perspectiva da consciência histórica.

Compreender o passado não se restringe à memorização de eventos

locais, mas deve permitir que os alunos desenvolvam um olhar reflexivo sobre as continuidades e rupturas históricas, relacionando-as às dinâmicas sociais do presente. No subcapítulo seguinte, será discutida a relação entre história local e consciência histórica, mostrando como essa interação contribui para uma visão mais crítica e contextualizada do passado e do presente.

1.4 HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A incorporação efetiva da história local no currículo escolar não pode ser compreendida apenas como um acréscimo de conteúdos regionais ou curiosidades folclóricas sobre o município; trata-se, fundamentalmente, de uma estratégia pedagógica nevrálgica para o desenvolvimento integral da consciência histórica dos estudantes. Segundo as postulações de Schmidt (2007), a consciência histórica não deve ser reduzida ao simples acúmulo mnemônico de datas, nomes e fatos pretéritos. Pelo contrário, ela constitui uma operação mental complexa e sofisticada de atribuição de sentido ao tempo, permitindo ao sujeito articular a experiência do passado com a compreensão das contradições do presente e, crucialmente, com a projeção de expectativas futuras. É essa competência que confere orientação prática para a vida cotidiana, transformando a História em uma disciplina viva e pulsante.

Nesse cenário, o estudo da localidade oferece o substrato empírico privilegiado para que essa operação cognitiva ocorra. Diferente dos grandes temas nacionais que, por vezes, soam abstratos e distantes da realidade discente, a história local apresenta-se inscrita na materialidade do cotidiano: nas ruínas de um prédio antigo, nas memórias dos avós, nas festas da padroeira e na própria configuração geográfica da cidade.

Para conferir a necessária densidade teórica a essa discussão e evitar que o trabalho caia em um empirismo ingênuo, é imperativo recorrer à matriz disciplinar do historiador alemão Jörn Rüsen (2001). A tipologia rüseniana da consciência histórica — dividida nos níveis tradicional, exemplar, crítico e genético — oferece uma ferramenta diagnóstica poderosa para o professor. No contexto específico de Tejuçuoca, é frequente identificarmos, no ponto de partida do processo educativo, a predominância de uma **consciência tradicional**.

Nesse estágio, os estudantes tendem a naturalizar as estruturas sociais, políticas e culturais de sua comunidade, aceitando as hierarquias estabelecidas e os costumes locais como normas "sagradas" e imutáveis, sob a justificativa recorrente de que "sempre foi assim".

O papel da escola, e especificamente do ensino de História, é tensionar essa passividade. A intervenção pedagógica não pode servir para ratificar o *status quo*, mas deve atuar como um motor de transição para formas mais complexas de pensamento, como a **consciência crítica**.

Conforme destaca Cavalcanti (2018), essa mudança de chave cognitiva ocorre quando o aluno é desafiado a manusear fontes primárias contraditórias. O contato direto com documentos antigos, fotografias de outras épocas, relatos orais dissonantes e vestígios materiais funciona como um dispositivo de desestabilização das certezas prévias. Ao confrontar a "versão oficial" e muitas vezes ufanista da história do município com as memórias subterrâneas e silenciadas de grupos subalternizados — como os trabalhadores rurais, as mulheres e as oposições políticas locais —, o estudante desenvolve uma autonomia intelectual imprescindível. Ele deixa de ser um mero espectador da narrativa alheia para se tornar um interrogador de sua própria realidade, percebendo que a história é, antes de tudo, um campo de disputas.

O horizonte utópico desse percurso pedagógico, seguindo a interpretação de Schmidt (2007), é o alcance da **consciência genética**.

Neste nível mais avançado de elaboração mental, o aluno compreende que a realidade de Tejuçuoca é dinâmica e processual. Ele entende que, se o presente é fruto de construções humanas do passado, o futuro também está em aberto e é passível de transformação pela agência coletiva. Essa percepção é libertadora e confere ao ensino de História sua função social mais nobre: a emancipação. Ao se reconhecer como agente histórico, o jovem compreende que sua identidade e seu território não são destinos fatais, mas construções permanentes nas quais ele pode e deve intervir.

Entretanto, é necessário considerar também o conceito de **Cultura Histórica**. O aluno não chega à escola como uma "tábula rasa"; ele traz consigo uma bagagem de saberes prévios adquiridos na convivência familiar, na igreja e na mídia. Barros (2013) alerta que ignorar essa cultura histórica extraescolar é um erro pedagógico fatal. A sala de aula deve ser o espaço de encontro dialético

entre o saber vivido (a memória comunitária) e o saber escolar (o conhecimento historiográfico). É nesse entrecruzamento que se refina o olhar do estudante, capacitando-o a diferenciar memória de história e a valorizar o patrimônio local não de forma ufanista, mas crítica e reflexiva. Metodologicamente, isso exige que o aluno vivencie a "carpintaria" do historiador.

Moraes (2023) e Aragão (2019) convergem ao defender o uso de metodologias ativas de investigação. Não basta ler sobre o passado; é preciso ir a campo, entrevistar moradores antigos, analisar a degradação ambiental como documento histórico e mapear as permanências na paisagem. Essa prática investigativa fortalece o senso de pertencimento, mas um pertencimento qualificado, onde o sujeito se sente responsável pela preservação e ressignificação da memória coletiva.

Por fim, é crucial evitar as armadilhas do localismo e do bairrismo. Santos (2002) adverte que a história local não pode ser uma ilha isolada. O ensino eficaz exige um constante "jogo de escalas", demonstrando como os eventos da aldeia global reverberam na aldeia local. Assis e Pinto (2019) reforçam que essa articulação entre o micro e o macro é essencial para a inteligibilidade do mundo contemporâneo. Somente assim, articulando teoria robusta, metodologia investigativa e sensibilidade local, o ensino de História cumprirá seu papel de formar cidadãos críticos, situados no tempo e no espaço.

1.3.1 Análise crítica do livro didático *A Conquista da História* – 7º ano

O recurso didático central utilizado nas aulas de História do 7º ano da Escola de Ensino Fundamental Luiza da Silva Mota é a obra *A Conquista – História – 7º ano*, de autoria de Gislane Azevedo, Leandro Calbente e Reinaldo Seriacopi, publicada pela editora FTD. A escolha dessa coleção ocorreu no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), respeitando o processo de análise coletiva e votação realizada pelo corpo docente da unidade escolar. O livro foi adotado oficialmente a partir do ano letivo de 2023, momento em que passou a estruturar o planejamento anual da disciplina.

Embora a obra selecionada esteja alinhada às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizando-se em eixos temáticos

que privilegiam processos macro-históricos dos séculos XV ao XVIII — como a formação das monarquias nacionais e a colonização da América —, uma análise crítica de sua estrutura revela a predominância de uma narrativa eurocêntrica. A "História Geral" ocupa o centro do palco, relegando as experiências locais e comunitárias à periferia do currículo.

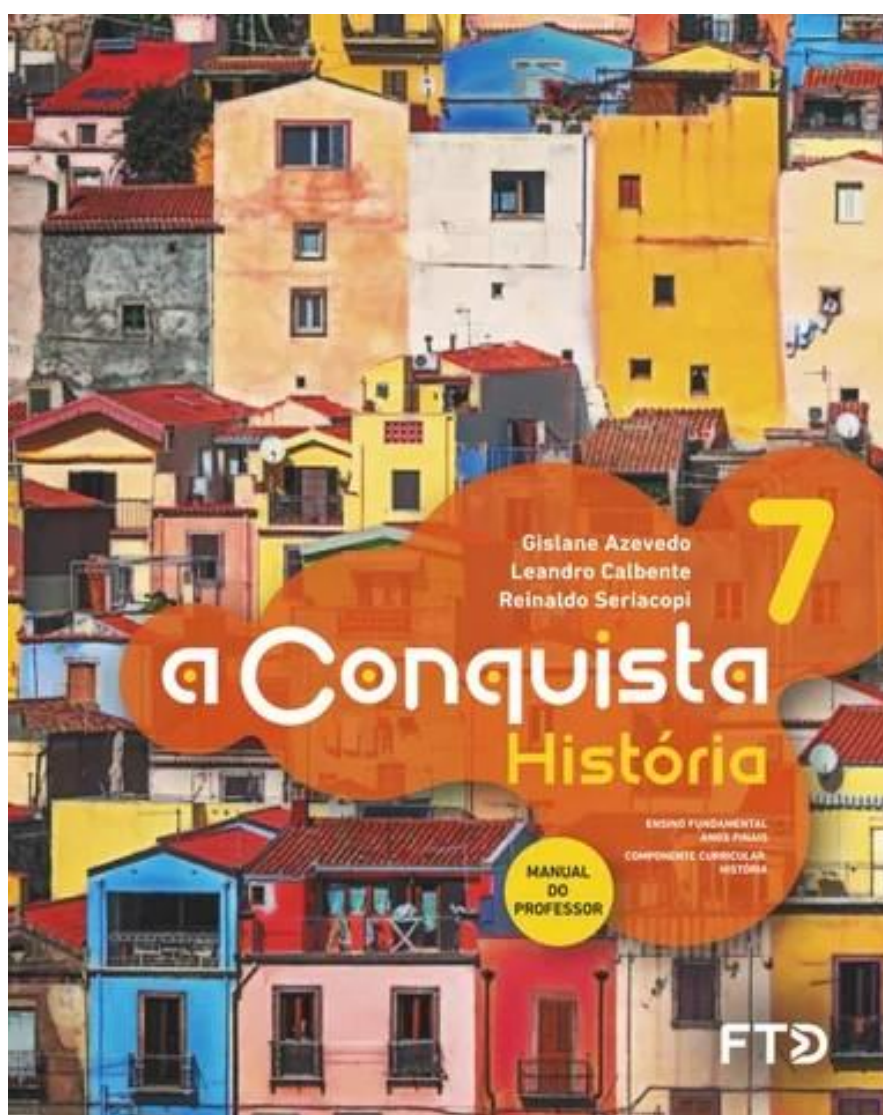
Essa arquitetura textual evidencia uma lacuna significativa: a inexistência de capítulos ou seções orgânicas dedicadas à história local ou regional, tampouco especificidades do Ceará ou do sertão central. O livro opera na lógica do "grande tempo" da nação e do ocidente, o que, na perspectiva de Rüsen (2001), pode comprometer a formação da consciência histórica do aluno sertanejo. Ao não ver sua realidade representada nas páginas do material oficial, o estudante da Escola Luiza da Silva Mota tende a perceber a História como algo distante e abstrato, desconectado de sua vida prática. O livro, por si só, não oferece os andaimes necessários para que o discente transite de uma consciência tradicional para uma consciência crítica sobre o seu próprio território.

Essa desconexão torna-se ainda mais evidente ao analisarmos as atividades propostas ao final dos capítulos. Observa-se que a contextualização com a realidade imediata aparece, na maioria das vezes, como um apêndice facultativo ou por meio de comandos genéricos — como "pesquise se em sua cidade existem monumentos parecidos". Tais propostas transferem integralmente para o professor a responsabilidade da transposição didática, sem oferecer suporte documental ou metodológico robusto nas páginas da obra. Bittencourt (2008) alerta que o livro didático é um produto cultural seletivo; neste caso, a seleção dos autores priorizou a escala global em detrimento da local.

Diante dessa ausência de suporte material, a intervenção pedagógica torna-se um imperativo para o exercício da autoria docente na escola. Se o livro foca na História-Processo (macro), cabe ao professor preencher as lacunas introduzindo a História-Vivida (micro). Como defende Alberti (2013), o estudo da história local amplia o campo da memória e integra vozes marginalizadas pela historiografia oficial do manual. Assim, a coleção *A Conquista* deixa de ser a "detentora da verdade" e passa a ser utilizada como uma fonte entre muitas, a ser confrontada com as evidências da realidade local — como a Furna dos Ossos e as memórias familiares —, promovendo uma educação histórica que articula, dialeticamente, o global e o local.

Em síntese, embora a obra apresente uma proposta coerente com os princípios normativos da BNCC, sua abordagem em relação à história local é insuficiente e assistemática. O potencial formativo do ensino, portanto, não reside na estrutura textual do livro, mas na capacidade do docente de subverter essa lógica, transformando o material didático em apenas um dos instrumentos de um processo mais amplo de reflexão, pertencimento e emancipação.

Figura 1 Livro "A Conquista"



Fonte: Azevedo, Calbente e Seriacopi (2022)

1.3.2 Quadro Síntese

Diante das lacunas identificadas no material didático oficial, torna-se ainda mais urgente sistematizar os potenciais da História Local. O quadro a seguir

sintetiza como essa abordagem, quando bem aplicada, preenche os vazios deixados pelo livro didático e atua na formação integral do estudante:

Quadro 3 História Local e Consciência Histórica

Tópico	Descrição	Autores/Referências
Desenvolvimento da consciência histórica	A história local contribui para a formação do pensamento crítico, permitindo que os estudantes compreendam transformações sociais e culturais ao longo do tempo.	Schmidt (2007), Fonseca (2006)
Agência histórica dos estudantes	Os alunos reconhecem-se como agentes históricos, percebendo a importância das relações sociais e culturais em sua comunidade.	Fonseca (2006), Aragão (2019)
Aprendizagem ativa e investigativa	O uso de fontes primárias (documentos, fotografias, relatos orais) permite aos alunos questionar narrativas cristalizadas e desenvolver autonomia intelectual.	Cavalcanti (2018), Aragão (2019)
Valorização da diversidade cultural	O estudo da história local dá visibilidade a grupos marginalizados,	Assis e Pinto (2019), Moraes (2023)

	promovendo uma educação inclusiva e plural.	
Interconexão entre escalas históricas	A história local deve ser articulada à história nacional e global para ampliar a compreensão dos processos históricos.	Santos (2002), Fonseca (2006), Cavalcanti (2018)
Engajamento dos estudantes	A contextualização da história local torna o ensino mais significativo, aproximando os alunos do conhecimento histórico.	Fernandes (2010), Barros (2013)
Metodologias inovadoras	O ensino da história local deve incluir pesquisas, entrevistas, visitas a museus e análise de fontes históricas.	Moraes (2023), Schmidt (2007)
Formação docente e materiais pedagógicos	A capacitação dos professores e a produção de materiais didáticos são fundamentais para a implementação eficaz da história local no ensino.	Santos (2002), Aragão (2019), Fernandes (2010)

A valorização da história local no ensino de História assume um lugar na formação da consciência histórica dos estudantes, permitindo que reconheçam a importância das narrativas históricas em sua construção identitária. Ao compreender os processos que marcaram sua própria comunidade, os alunos passam a estabelecer conexões mais profundas com a realidade em que vivem, ampliando sua percepção sobre a sociedade. O estudo da história de Tejuçuoca se apresenta como uma oportunidade significativa, ao possibilitar a análise de como os acontecimentos locais influenciam a formação da identidade dos estudantes e fortalecem seu senso de pertencimento à comunidade.

CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DE TEJUÇUOCA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE DOS ALUNOS

O segundo capítulo desta pesquisa apresenta uma análise crítica de fontes documentais e narrativas sobre a história de Tejuçuoca, buscando compreender como elas influenciam a consciência histórica dos alunos. Parte-se do pressuposto de que a história local não deve ser vista apenas como um cenário de curiosidades, mas como um elemento central na construção da identidade social dos estudantes, conectando as vivências do sertão à historiografia nacional.

O nome "Tejuçuoca" tem origem indígena e significa "morada do Tejuçu" (lagartos grandes), uma toponímia que, por si só, revela a presença ancestral dos povos originários, muitas vezes silenciada nas narrativas oficiais. A formação do município é marcada por tensões sociais, pela colonização e por episódios de violência e resistência, incluindo a passagem de grupos de cangaço e a ocupação de espaços geográficos complexos, como a Furna dos Ossos, que serviram historicamente de refúgio e lugar de memória.

Para organizar a investigação, o capítulo estrutura-se em três eixos: (1) a revisão crítica da historiografia oficial sobre Tejuçuoca, questionando lacunas e visões idealizadas; (2) a análise de relatos orais e documentos que trazem à tona memórias subterrâneas da comunidade; e (3) a reflexão sobre como o ensino dessas narrativas plurais pode impactar a formação da identidade e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

2.1 A HISTORIOGRAFIA OFICIAL E SUAS LACUNAS

A historiografia oficial sobre Tejuçuoca — exemplificada em obras de caráter memorialista como "Tejuçuoca: a marca do progresso" — tende a valorizar uma narrativa linear de desenvolvimento, centrada em figuras políticas e famílias tradicionais. Nessa perspectiva, eventos fundadores e lideranças locais ocupam o primeiro plano, enquanto as experiências de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, camponeses e trabalhadores rurais, acabam sub-representadas ou citadas apenas como força de trabalho coadjuvante.

Assim, uma das questões centrais deste capítulo é confrontar essa invisibilização. Pesquisas recentes e as diretrizes da educação histórica ressaltam a importância de uma abordagem inclusiva, que considere não apenas os documentos escritos da administração pública, mas também as tradições orais e os vestígios materiais. A intenção é ler essas fontes "a contrapelo", buscando nos silêncios e nas entrelinhas as tensões sociais que a narrativa do progresso tentou suavizar.

O cenário dessas disputas é um território marcado por desafios ambientais específicos. Localizado na mesorregião do Norte Cearense e microrregião do Médio Curu, a 144 km de Fortaleza, o município possui clima tropical quente semiárido e precipitações irregulares. No entanto, essas características geográficas não são meros dados estatísticos: a irregularidade das chuvas e a geologia singular da região — com destaque para o relevo cárstico — moldaram historicamente as estratégias de sobrevivência, os fluxos migratórios e as relações de poder locais, atuando como agentes ativos na formação social da comunidade.

A ocupação histórica do território foi marcada pelo encontro — e muitas vezes pelo confronto — entre as populações indígenas originárias e a frente de expansão colonizadora do século XIX. Embora a historiografia clássica tenda a destacar a "origem do arraial" às margens do Riacho do Paulo, é fundamental reconhecer que a presença indígena não se restringiu à toponímia. Conforme apontam estudos recentes sobre o Ceará, essas populações não desapareceram, mas foram progressivamente incorporadas à força de trabalho local como "caboclos", constituindo a base demográfica e cultural do campesinato sertanejo.

No plano político-administrativo, a trajetória de Tejuçuoca reflete as instabilidades típicas da formação municipal brasileira. A localidade vivenciou um longo processo de idas e vindas em sua autonomia: elevada à categoria de Vila em 1933 e emancipada em 1963, teve sua instalação revogada durante o Regime Militar (1965), retornando à condição de distrito. A emancipação definitiva consolidou-se apenas com a Lei nº 11.414, de 28 de dezembro de 1987.

Desde então, o município enfrenta os desafios de estruturar sua urbanização e serviços públicos em um contexto semiárido. A identidade local,

longe de ser estática, é um amálgama dessas tensões históricas e das práticas de sociabilidade, onde a religiosidade ocupa papel central. A devoção à padroeira, Nossa Senhora do Sagrado Coração, cuja festa ocorre em setembro, não é apenas um evento litúrgico, mas um componente estruturante da Cultura Histórica da comunidade. É nesses ritos que se reafirmam laços de pertencimento e se transmitem, oralmente, as memórias que constituem a visão de mundo dos estudantes (Souza; Mapurunga, 2004).

A herança cultural de Tejuçuoca não se manifesta apenas em monumentos, mas principalmente no 'saber-fazer' cotidiano. As técnicas de artesanato em palha e barro, por exemplo, constituem documentos vivos de uma permanência indígena que resistiu ao tempo, transmitidas pela oralidade e pela observação. Já a influência ibérica é predominante na organização do calendário festivo. Eventos como os Festejos de São Pedro e o Carnaval Cultural funcionam como espaços de sociabilidade onde a comunidade reafirma seus laços de vizinhança e parentesco, elementos fundamentais para a coesão social em pequenas localidades rurais.

Nesse contexto, destaca-se a relevância da 'Semana da Cultura', que em sua edição de 2025 integrou o tradicional Encontro dos Profetas da Chuva. Este evento merece um olhar historiográfico atento: ele não é apenas folclore, mas representa um sistema de conhecimento complexo desenvolvido pelo homem sertanejo para 'ler' a natureza e planejar a sobrevivência diante da irregularidade climática. Ao valorizar essas práticas na 37ª Semana do Município, a gestão da memória local conecta o passado de luta contra a seca com a identidade atual da população (Tejuçuoca, 2025).

Da mesma forma, a cultura alimentar do município deve ser compreendida como resultado da adaptação humana ao ecossistema do Vale do Curu. A predominância de pratos à base de milho, carne de bode e peixes de água doce não é aleatória; reflete as possibilidades históricas de subsistência no semiárido. A gastronomia, portanto, narra a história da ocupação do território, evidenciando como a população articulou o extrativismo no rio e a agricultura de sequeiro para garantir sua segurança alimentar ao longo das gerações."

A estrutura político-administrativa de Tejuçuoca segue o modelo republicano formal, com a divisão entre Executivo e Legislativo. No entanto, a governabilidade desse território de 759 km² impõe desafios complexos: a gestão

precisa atender a uma população dispersa em distritos e comunidades rurais, muitas vezes distantes da sede. Essa configuração geográfica historicamente dificultou o acesso a serviços básicos, exigindo do poder público esforços contínuos para garantir direitos constitucionais como saúde e educação em áreas remotas.

A realidade socioeconômica do município evidencia a persistência de vulnerabilidades estruturais típicas do semiárido. Indicadores recentes, como a ampla adesão a programas de transferência de renda e assistência social — exemplificados pela distribuição de tickets do Programa Vale Gás para mais de mil famílias e ações de cidadania para documentação básica —, sinalizam que uma parcela significativa da população ainda vive em situação de insegurança alimentar e social. Esses dados não são apenas estatísticas de gestão; eles revelam o perfil do aluno da escola pública local, cuja vida escolar é atravessada por essas carências materiais.

É nesse cenário de disputas pela sobrevivência e pela ordem que se insere a memória histórica do município. Se por um lado os símbolos oficiais (hino, brasão) tentam projetar uma identidade coesa, a história do território revela fraturas. No início do século XX, a região não era apenas um espaço administrativo, mas um território de refúgio e passagem para o Cangaço, inserindo Tejuçuoca na cartografia da violência e do mandonismo no Nordeste. Enquanto a narrativa oficial celebra a emancipação política, a memória subterrânea guarda os ecos desse tempo de conflitos, tema que será aprofundado a seguir ao analisarmos a Furna dos Ossos."

No contexto contemporâneo, o planejamento municipal busca articular o desenvolvimento econômico à exploração do turismo rural e ecológico. Iniciativas recentes, como a participação da Autarquia de Meio Ambiente no Plano da COGERH (2024), sinalizam uma tentativa de institucionalizar a gestão desse patrimônio. Contudo, para a pesquisa histórica, esse território transcende o valor turístico: ele constitui um vasto arquivo geo-histórico a céu aberto.

O conjunto paisagístico de Tejuçuoca caracteriza-se pela presença marcante de relevo cárstico em rochas metacalcárias, uma formação geológica que testemunha processos milenares de erosão e paleoclimas. O que o olhar leigo identifica como 'formas curiosas' (pareidolias) é, na verdade, uma geodiversidade rica, exemplificada por sistemas de cavernas como as Grutas do

Veado Campeiro, do Sino e do Macaco.

O ponto nevralgico dessa paisagem é a Furna dos Ossos. Localizada a 12 km da sede, seu nome encerra uma 'arqueologia da violência'. Mais do que um atrativo natural, o local funcionou historicamente como espaço de descarte de corpos — fossem eles cangaceiros, jagunços ou desafetos políticos das oligarquias locais durante a Primeira República e o início do século XX. A existência de ossadas humanas na fenda geológica transforma a caverna em um documento da brutalidade do mandonismo local. É sintomático que, com o passar das décadas, a comunidade tenha tentado 'purificar' essa memória traumática através da fé, erguendo um altar e integrando o local de morte ao Santuário de Nossa Senhora das Graças.

A institucionalização desse espaço ocorreu com a criação do parque em 1998, abrangendo 144 hectares nas serras da Catarina e do Macaco, com altitudes entre 450 e 630 metros. O parque abriga formações icônicas, como a 'Cabeça do Índio' — que, para além da curiosidade geológica, evoca a presença simbólica dos povos originários na paisagem. Hoje, as trilhas e a infraestrutura de visitação servem não apenas ao ecoturismo, mas funcionam como uma sala de aula potencial para discutir como a natureza, a violência e a religiosidade se entrelaçam na formação da identidade tejuquoquense.

A exploração desse ambiente cárstico revela camadas profundas de ocupação humana. Se geologicamente as grutas serviram de abrigo a caçadores e sertanejos, historicamente elas foram palco da justiça privada que imperava no sertão. A memória oral local preserva relatos perturbadores sobre a 'Furna dos Ossos': no início do século XX, dois irmãos, grandes proprietários de terras e com trânsito político na capital, teriam utilizado a falha geológica como local de execução sumária. Segundo a tradição oral, jagunços e desafetos eram atraídos sob o pretexto de caçadas e eliminados, transformando a caverna em uma vala comum clandestina.

Esse episódio insere Tejuçuoca na historiografia do cangaço e do mandonismo, revelando o lado sombrio das oligarquias rurais que a historiografia oficial costuma silenciar. As ossadas, portanto, não são apenas restos mortais; são vestígios de uma estrutura social marcada pela violência e pela impunidade.

A ressignificação desse espaço de trauma começou apenas na década de 1990. Impulsionado pelo contexto da ECO-92, o ambientalista local Eliseu

Joca liderou o movimento para transformar o antigo local de desova em patrimônio ecológico. Esse processo de patrimonialização culminou na criação do parque dentro da área do Assentamento da Fazenda Macaco — um detalhe simbólico importante, pois situa a reserva ambiental em um território de Reforma Agrária.

Hoje, o acesso via trilha de 12 km leva a uma infraestrutura de apoio (recepção, minimuseu) que, embora sirva ao turismo, possui um potencial pedagógico latente. O desafio do ensino de história local é utilizar esse espaço e seu 'minimuseu' não apenas para contemplação da natureza, mas como uma 'Aula-Oficina' onde os alunos possam interrogar: quem eram os mortos da fumaça? E por que suas histórias foram apagadas por tanto tempo?"

A "Trilha da Harmonia", percurso de um quilômetro sinalizado com granito, constitui mais do que um roteiro ecoturístico; é uma imersão na biodiversidade da caatinga e na geografia física do sertão. O trajeto de trinta minutos, cercado por mandacarus e xique-xiques, culmina na imponente formação da "Cabeça do Índio", com 96 metros de altura — um marco visual que evoca a ancestralidade do território. A partir desse ponto, o itinerário pelas grutas (Veado Campeiro, Sino, Mesa, Jardim, Útero e Pedro Lopes) e pelos mirantes (Arco de Deus, Platô das Acauãs) oferece aos alunos a possibilidade de ler a paisagem não apenas como beleza natural, mas como espaço de vivência e refúgio histórico.

No interior das furnas, a experiência sensorial — o contraste térmico entre o calor externo e a umidade interna, a penumbra cortada por feixes de luz e as formações de estalactites e estalagmites — cria um ambiente propício para a sensibilização histórica. Esse cenário, que o senso comum por vezes define como "místico", é pedagogicamente potente para discutir a longa duração geológica em contraponto à breve, porém intensa, ocupação humana (cangaço, política, religiosidade). A materialidade das rochas e das raízes que as penetram serve de suporte concreto para que o estudante compreenda a relação entre o homem sertanejo e o meio ambiente hostil.

Um dado relevante para esta pesquisa é o perfil da visitação atual: o parque recebe cerca de 800 visitantes anuais, majoritariamente grupos escolares de Fortaleza em atividades pedagógicas. Esse fluxo evidencia um paradoxo que a presente dissertação busca mitigar: o patrimônio de Tejuçuoca é frequentemente valorizado como objeto de estudo por "forasteiros", enquanto

a comunidade local por vezes o desconhece. Portanto, a preservação da história e da cultura do município não deve ser apenas uma estratégia de desenvolvimento turístico, mas um compromisso educativo. Ao se apropriarem desse patrimônio, os alunos da Escola Luiza da Silva Mota podem transitar de uma postura passiva para uma consciência histórica genética, percebendo-se como herdeiros e guardiões de uma identidade rica, complexa e em constante transformação.

2.1.1 Quadro Síntese

O quadro síntese (Quadro 4) apresenta os principais aspectos discutidos no subcapítulo:

Quadro 4 A Historiografia Oficial e Suas Lacunas

Tópico	Conteúdo
Enfoque da historiografia oficial	A ênfase em eventos e personagens específicos, com a marginalização de grupos como indígenas, quilombolas e camponeses.
Ausência de vozes subalternizadas	A falta de representatividade na narrativa histórica tradicional e a necessidade de abordagens mais inclusivas.
Localização e características geográficas	Tejuçuoca está no Ceará, a 144 km de Fortaleza, com clima semiárido e forte influência indígena e portuguesa.
Processo histórico de ocupação e municipalização	Desde a ocupação indígena, passando pela chegada dos portugueses no século XIX, até a autonomia política em 1987.
Aspectos culturais	Expressão cultural baseada na herança indígena e no folclore nordestino, manifestada em festividades, gastronomia e tradições locais.

Eventos e celebrações	Festejos de São Pedro, Carnaval Cultural, Semana da Cultura e celebrações religiosas que fortalecem a identidade local.
Administração municipal	Composta pelo Executivo e Legislativo, enfrenta desafios na implementação de políticas públicas para educação, saúde e infraestrutura.
Perspectivas futuras	Desenvolvimento sustentável, fortalecimento do turismo rural e preservação da cultura como pilares do crescimento municipal.
Geo-história e Paisagem	O relevo cárstico e a Furna dos Ossos não como meros cenários, mas como agentes ativos na ocupação e refúgio (cangaço, seca).
Memória Traumática	A "arqueologia da violência" na Furna dos Ossos (descarte de corpos) como contraponto à narrativa oficial de progresso e ordem.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A historiografia oficial, ao privilegiar determinadas narrativas em detrimento de outras, limita a compreensão plena da história de Tejuçuoca. Para construir uma visão mais ampla e representativa da trajetória do município, é necessário recorrer a fontes complementares que ampliem o olhar sobre o passado.

Nesse sentido, os relatos orais e a documentação histórica são fundamentais, pois permitem resgatar memórias coletivas, práticas culturais e eventos que não foram devidamente registrados nos documentos oficiais. No próximo subcapítulo, será analisado como essas fontes contribuem para a reinterpretação histórica.

2.2 RELATOS ORAIS E DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA

Os relatos orais ajudam na construção da memória coletiva, pois permitem que diferentes grupos sociais compartilhem e transmitam suas experiências de geração em geração. Halbwachs (1990) destaca que a memória

coletiva não é estática, mas um processo dinâmico, moldado pelas interações sociais e pelo contexto histórico. Nesse sentido, a oralidade funciona como um mecanismo de preservação e ressignificação da cultura, garantindo que narrativas individuais e comunitárias sejam constantemente reconstruídas. Além disso, os relatos orais permitem a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas, oferecendo uma visão mais plural da história e possibilitando que grupos como indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais tenham sua voz reconhecida na formação da identidade coletiva.

Esses relatos também são essenciais para a construção da identidade social dos indivíduos e das comunidades. Pollak (1992) argumenta que a identidade é constantemente construída a partir das narrativas compartilhadas, e a oralidade constitui um dos principais veículos.

Nas sociedades onde a tradição escrita não é predominante, as histórias contadas pelos mais velhos assumem caráter pedagógico, orientando valores, comportamentos e a compreensão do passado. Dessa forma, os relatos orais não apenas preservam a história de um grupo, mas também fortalecem vínculos comunitários e fornecem uma estrutura simbólica que ajuda os indivíduos a se reconhecerem dentro de sua tradição cultural.

No campo da historiografia, a história oral amplia as fontes de pesquisa e questiona a primazia dos documentos escritos. Thompson (1992) defende que a história oral é fundamental para recuperar experiências e memórias de grupos frequentemente excluídos dos registros oficiais, contribuindo para uma reconstrução mais inclusiva e democrática do passado. A utilização de entrevistas, testemunhos e depoimentos permite aos historiadores acessar dimensões subjetivas da história, como emoções, percepções e interpretações individuais dos eventos. Assim, os relatos orais complementam os registros tradicionais e desafiam a visão hegemônica da história, promovendo uma abordagem crítica e participativa na construção do conhecimento histórico.

Segundo Halbwachs (1990), a memória coletiva se constrói socialmente, sendo continuamente reelaborada conforme o contexto histórico e cultural. A oralidade permite que diferentes versões de um mesmo acontecimento sejam compartilhadas e reinterpretadas, enriquecendo a compreensão histórica e incorporando múltiplas perspectivas. Ao valorizar narrativas transmitidas verbalmente, os relatos orais ampliam o escopo da historiografia e reconhecem

saberes tradicionalmente excluídos dos registros oficiais.

A história oral também valoriza experiências e identidades de grupos marginalizados. Portelli (1997) observa que os relatos não apenas registram fatos, mas carregam subjetividades, crenças e emoções dos indivíduos que os vivenciaram, oferecendo uma dimensão humana à construção do conhecimento histórico. Esse aspecto é especial em contextos de opressão, nos quais grupos como indígenas, mulheres, afrodescendentes e trabalhadores rurais tiveram suas histórias apagadas ou distorcidas. A oralidade se torna, portanto, um instrumento de resistência e empoderamento, permitindo que esses grupos reafirmem sua identidade e reivindiquem seu lugar na história.

Além de fortalecer a memória coletiva e a identidade social, os relatos orais cumprem função pedagógica, contribuindo para o ensino de História e para a formação crítica dos estudantes. Thompson (2002) argumenta que a história oral possibilita uma abordagem mais interativa e dinâmica do passado, estimulando a escuta ativa, o diálogo e a análise de diferentes perspectivas. Isso permite que os alunos compreendam a história não apenas como uma sequência de fatos, mas como um campo de disputas narrativas, em que diversas versões coexistem e se complementam. Dessa forma, a oralidade promove uma aprendizagem engajada e contextualizada, incentivando o protagonismo dos estudantes na investigação e na preservação da memória de suas comunidades.

Os relatos orais assumem formas variadas de acordo com a cultura e o contexto em que são transmitidos, ajudando na preservação e adaptação do conhecimento ao longo do tempo. Vansina (1985) destaca que a tradição oral constitui um meio legítimo de transmissão histórica, especialmente em sociedades que não utilizam a escrita como principal suporte de registro. Mitos e lendas, por exemplo, oferecem explicações sobre a origem dos povos e fenômenos naturais, ao mesmo tempo em que transmitem valores e normas sociais que orientam a conduta dos indivíduos dentro da comunidade. Essas narrativas não se limitam a funções de entretenimento, mas funcionam como veículos de ensino, cujas mensagens se renovam conforme as mudanças culturais e históricas das sociedades que as preservam.

Além das narrativas populares, os relatos orais podem se manifestar por meio de depoimentos individuais, como histórias de vida e testemunhos que apresentam perspectivas subjetivas sobre eventos históricos e sociais. Meihy

(2005) argumenta que a história oral possibilita o registro de experiências vividas frequentemente ignoradas ou apagadas pela historiografia oficial. O uso de testemunhos pessoais permite acessar percepções únicas sobre acontecimentos marcantes, como guerras, migrações, movimentos políticos e transformações culturais, garantindo voz a sujeitos historicamente marginalizados. Dessa forma, a oralidade se estabelece como instrumento de resistência e preservação da memória, incorporando diferentes perspectivas ao conhecimento histórico.

Cantos e poemas transmitidos oralmente configuram formas eficazes de preservar cultura e identidade, perpetuando valores, histórias e conhecimentos de geração em geração. Zumthor (1993) destaca que a oralidade poética é um elemento estruturante das sociedades tradicionais, pois cria memória coletiva por meio do ritmo e da musicalidade da linguagem. No Brasil, a literatura de cordel, os desafios de repentistas e as canções populares nordestinas cumprem essa função, transformando episódios históricos e narrativas sociais em formas de arte acessíveis a toda a comunidade. Essas expressões orais desempenham função semelhante à dos documentos escritos, com a vantagem de se adaptarem dinamicamente às transformações culturais e políticas.

Os relatos orais também são essenciais para a preservação de tradições religiosas e espirituais, especialmente em sociedades que historicamente não utilizaram a escrita como principal meio de transmissão do conhecimento. Goody (1987) observa que a oralidade religiosa antecede a escrita em diversas tradições e, em muitos casos, permanece como a forma mais legítima de comunicação dos ensinamentos sagrados.

No candomblé, por exemplo, o conhecimento sobre os orixás, os ritos e os fundamentos religiosos é transmitido oralmente entre sacerdotes e iniciados, assegurando a preservação dos saberes ancestrais. Muitos textos sagrados das principais tradições religiosas foram inicialmente transmitidos apenas de forma oral antes de serem registrados por escrito. Ong (1998) destaca que a oralidade possui caráter dinâmico, permitindo a adaptação do conhecimento às necessidades e circunstâncias de cada época e contexto.

No cristianismo, os ensinamentos de Jesus foram inicialmente transmitidos oralmente pelos apóstolos antes da redação dos evangelhos. Situação semelhante ocorreu com os Vedas na tradição hinduísta e com grande

parte da doutrina budista antes da compilação dos sutras. Em muitas dessas tradições, a recitação e a memorização dos textos sagrados ainda são práticas fundamentais para a manutenção da fé e da cultura religiosa. Assim, a oralidade permanece como elemento insubstituível na preservação e difusão do conhecimento espiritual.

A subjetividade dos relatos orais representa um dos principais desafios metodológicos para sua utilização como fonte histórica e social, exigindo uma abordagem crítica e comparativa. Portelli (1997) argumenta que a oralidade não deve ser vista como um reflexo literal dos acontecimentos, mas como uma construção narrativa influenciada pelas emoções, memórias seletivas e intenções do narrador. Nesse sentido, a memória coletiva é constantemente reelaborada, podendo gerar distorções e ressignificações dos eventos relatados. Para mitigar essas limitações, os pesquisadores devem recorrer à triangulação de fontes, confrontando os relatos orais com documentos escritos, registros fotográficos e elementos materiais, garantindo uma interpretação mais equilibrada dos fatos.

Assim, eventos históricos podem ser reinterpretados ao longo do tempo, conforme mudanças políticas e sociais que afetam a percepção coletiva do passado. Esse fenômeno é particularmente presente em comunidades marcadas por processos de exclusão ou resistência, nas quais os relatos orais frequentemente enfatizam aspectos que fazem parte da identidade cultural e histórica, mesmo que algumas informações sejam romantizadas ou omitidas.

A importância da história oral também se relaciona ao fortalecimento da cidadania e da identidade cultural, pois a valorização das memórias individuais e coletivas possibilita o reconhecimento de experiências historicamente silenciadas. Bosi (1994) destaca que a preservação dos relatos orais é essencial para a construção de uma memória social ativa, que resgata experiências do passado e as coloca em diálogo com o presente. Ao registrar narrativas de pessoas comuns, a história oral garante que diferentes gerações tenham acesso ao patrimônio imaterial de suas comunidades, destacando o sentimento de pertencimento e a continuidade das tradições. Dessa forma, essa metodologia amplia o conhecimento histórico e atua na construção da identidade e na valorização da diversidade cultural.

No contexto educacional, os relatos orais representam uma forma de tornar o ensino de história mais envolvente e significativo. Freire (2001) ressalta que a educação deve partir da realidade dos sujeitos, permitindo que o aprendizado ocorra de maneira dialógica e contextualizada. A utilização de testemunhos e narrativas pessoais possibilita que os alunos compreendam os eventos históricos a partir da experiência de indivíduos comuns, aproximando-os da história e estimulando a empatia e a reflexão crítica. Além disso, a história oral contribui para o desenvolvimento da cidadania ao dar voz a grupos historicamente silenciados, incentivando os estudantes a reconhecerem a diversidade de perspectivas e a questionarem discursos hegemônicos.

No âmbito cultural, a oralidade é essencial para a manutenção das identidades coletivas, especialmente em sociedades que não possuem uma tradição escrita predominante. Zumthor (1993) enfatiza que a cultura oral não deve ser vista como uma forma inferior de transmissão do conhecimento, mas como um sistema dinâmico que permite a adaptação e a continuidade das tradições ao longo das gerações.

As histórias, mitos e canções transmitidos oralmente preservam a memória das comunidades, fortalecem os laços sociais e o senso de pertencimento. Em muitos grupos indígenas e quilombolas, o conhecimento sobre o território, a medicina tradicional e os rituais espirituais é transmitido exclusivamente pela oralidade, tornando-se um patrimônio imaterial fundamental para a identidade desses povos.

Além de seu impacto educacional e cultural, os relatos orais colaboram na valorização da diversidade e na luta por direitos sociais. Candau (2012) destaca que a memória oral permite reconstruir narrativas historicamente invisibilizadas, promovendo o reconhecimento das vozes de minorias étnicas, raciais e de gênero. Esse aspecto é presente em contextos de disputa pela memória, nos quais grupos marginalizados buscam afirmar suas identidades e reivindicar direitos a partir da recuperação de suas histórias. A oralidade, nesse sentido, não é apenas um meio de preservação cultural, mas também uma ferramenta de resistência e empoderamento social, permitindo que diferentes comunidades fortaleçam sua identidade e reafirmem seu lugar na construção da história.

Além de preservar a memória, os relatos orais promovem um entendimento mais democrático da história, ao dar voz a grupos marginalizados

que frequentemente não possuem espaço nos registros escritos. Portelli (1997) argumenta que a oralidade não deve ser vista apenas como um complemento às fontes documentais tradicionais, mas como uma forma legítima de produção do conhecimento, carregada de significados simbólicos e subjetivos. Por meio da história oral, experiências de camponeses, operários, mulheres, populações indígenas e comunidades quilombolas podem ser incorporadas ao debate histórico, desafiando narrativas oficiais e ampliando as possibilidades interpretativas sobre o passado. Assim, a oralidade contribui para a construção de uma história mais inclusiva e plural, na qual diferentes perspectivas são reconhecidas e valorizadas.

Os relatos orais propiciam uma transmissão intergeracional do conhecimento, garantindo que valores, saberes e práticas culturais não se percam com o tempo. Vansina (1985) afirma que a oralidade é um dos principais meios pelos quais sociedades sem escrita sistematizam e perpetuam seu conhecimento, sendo essencial para a manutenção da cultura. Essa transmissão ocorre não apenas por meio de histórias e mitos, mas também através de práticas cotidianas, como ensinamentos entre mestres e aprendizes, o compartilhamento de técnicas agrícolas e a perpetuação de ritos religiosos. Nesse sentido, a oralidade transcende a comunicação de informações, funcionando como um instrumento dinâmico de aprendizado e adaptação, fundamental para a resiliência cultural e social dos povos.

2.2.1 Quadro Síntese

O quadro síntese (Quadro 5) apresenta os principais aspectos discutidos no subcapítulo:

Quadro 5 Relatos Orais e Documentação Histórica: Reconstruindo a História da Comunidade

Tópico	Conteúdo
Importância dos Relatos Orais	Fundamentais na construção da memória coletiva, permitindo a transmissão de experiências entre gerações. Influenciam a identidade social e cultural dos grupos.

Oralidade e Identidade Social	A oralidade fortalece laços comunitários, transmitindo valores, conhecimentos e histórias. Essencial em sociedades com menor tradição escrita.
História Oral e Historiografia	Ampliam as fontes de pesquisa, desafiando a primazia dos documentos escritos e proporcionando uma visão mais inclusiva da história.
Memória Coletiva e Perspectivas Marginalizadas	Permite a inclusão de vozes historicamente excluídas (indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais), promovendo uma abordagem plural da história.
Função Pedagógica e Ensino de História	Contribui para um aprendizado mais crítico e interativo, incentivando a escuta ativa e a análise de múltiplas perspectivas.
Formas de Expressão da Oralidade	Se manifesta em mitos, lendas, canções populares, literatura de cordel, desafios de repentistas e depoimentos individuais.
Oralidade e Religião	Essencial para a transmissão de saberes religiosos, como nos ritos do candomblé, tradição hinduísta e primeiros ensinamentos cristãos.
Desafios Metodológicos	A subjetividade dos relatos orais exige triangulação com outras fontes históricas (documentos escritos, registros fotográficos) para garantir maior precisão.
História Oral como Ferramenta de Inclusão	Resgata narrativas silenciadas, dando voz a grupos marginalizados e desafiando as versões oficiais da história.
Transmissão Intergeracional do Conhecimento	Garante a perpetuação das tradições culturais e sociais, fortalecendo o pertencimento e a identidade coletiva das comunidades.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

Ao reconhecerem a escola como parte integrante do território em que vivem, os estudantes desenvolvem um senso de pertencimento e de responsabilidade em relação à comunidade. Isto envolve tanto a análise das

dinâmicas locais quanto a valorização das experiências vividas no ambiente escolar, contribui de forma significativa para a formação da identidade dos alunos.

Torna-se essencial aprofundar a relação entre a história local e a constituição da identidade estudantil, pois é a partir da interação com o passado e com os elementos culturais do entorno que os alunos constroem sua própria visão de mundo. O próximo subcapítulo abordará como a história local influencia a identidade dos discentes.

2.3 A HISTÓRIA LOCAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS

A escola, enquanto espaço de fronteira entre o conhecimento sistematizado e a experiência vivida, desempenha um papel nevrálgico na constituição da identidade dos sujeitos. Contudo, no ensino de História, essa identidade não deve ser compreendida apenas como um sentimento de pertença a um grupo, mas como uma orientação temporal que permite ao estudante compreender-se como resultado de processos passados e agente de futuros possíveis. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo, conforme aponta Vygotsky (1991), ocorre mediante a interação mediada com o meio social. No caso específico da educação histórica, essa mediação se dá pelo encontro entre a Cultura Histórica que o aluno traz de sua vivência comunitária (relatos familiares, festas religiosas, lendas locais) e o saber historiográfico escolar.

A construção do "eu" do estudante de Tejuçuoca, portanto, não ocorre no vazio, mas em um campo de tensões. A identidade histórica, à luz da matriz de Jörn Rüsen (2001), forma-se quando o sujeito é capaz de narrar o tempo, conferindo sentido à sua existência prática. Diferente de uma abordagem psicológica estática, a Didática da História propõe que a identidade se fortalece quando o aluno transita de uma consciência tradicional — na qual aceita passivamente os valores e as hierarquias locais como imutáveis — para uma consciência genética, na qual percebe que as estruturas sociais de seu município são dinâmicas e passíveis de transformação pela ação humana.

Nesse cenário, a escola não atua como um espaço neutro. Conforme alerta Forquin (1993), o ambiente escolar é carregado de significados culturais onde certos saberes são legitimados e outros marginalizados. Em Tejuçuoca,

observa-se frequentemente que a narrativa oficial de "progresso" e a exaltação das elites fundadoras ocupam o centro do currículo, enquanto as memórias traumáticas (como a da Furna dos Ossos) e as experiências dos trabalhadores rurais são silenciadas. Schmidt (2017) argumenta que, para superar essa exclusão, o ensino de História Local deve promover a interculturalidade, validando as experiências dos estudantes como ponto de partida para a construção de um conhecimento histórico mais complexo e plural.

Assim, a formação da identidade discente está diretamente atrelada à capacidade da escola de promover o que Rüsen denomina de "aprendizagem histórica": um processo que não visa apenas celebrar o local (ufanismo), mas instrumentalizar o aluno para interpretar as carências de orientação de seu tempo. Ao reconhecerem-se não apenas como habitantes de um território geográfico, mas como sujeitos inscritos em uma trama temporal de lutas e permanências, os alunos do 7º ano desenvolvem uma autoestima crítica, fundamental para o exercício de uma cidadania ativa e emancipatória.

A compreensão da identidade histórica discente exige também um diálogo com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1983). Em Tejuçuoca, o *habitus* dos estudantes é forjado em uma sociabilidade rural, marcada por tradições orais e práticas de sobrevivência no semiárido. No entanto, ao adentrarem o espaço escolar, esses jovens confrontam-se com um "arbitrário cultural" que frequentemente desvaloriza seu capital cultural de origem. O currículo tradicional, ao privilegiar narrativas eurocêntricas ou nacionais distantes, gera um efeito de estranhamento: o aluno não se vê representado no saber oficial, o que pode bloquear o desenvolvimento de uma consciência histórica genética, mantendo-o refém de uma percepção de inferioridade ou de não-pertencimento à "História com H maiúsculo".

Para além dos muros da escola, a formação da consciência histórica é profundamente influenciada pelo que Rüsen (2001) define como a "vida prática". Embora Bronfenbrenner (1996) destaque a importância dos sistemas ecológicos (família e comunidade) no desenvolvimento humano, no ensino de História é preciso analisar especificamente a Cultura Histórica que circula nesses espaços. As famílias de Tejuçuoca são as guardiãs de memórias fundamentais — sobre as secas, o cangaço, as festas de padroeira e o trabalho na terra. Se a escola ignora essas referências, cria-se um hiato cognitivo. A proposta desta

dissertação, portanto, é transformar a sala de aula em um espaço de encontro dialético, onde o saber acadêmico não anule, mas ressignifique a herança cultural familiar, permitindo ao aluno integrar sua história pessoal à história coletiva de forma crítica e emancipada.

Dessa forma, a identidade do aluno não deve ser compreendida como um dado estático, mas como uma **orientação temporal** complexa, influenciada pela dialética entre fatores subjetivos e as condições históricas objetivas. A escola, ao reconhecer a diversidade de narrativas presentes em Tejuçuoca, pode atuar de maneira decisiva na construção de uma identidade positiva, não pela imposição de um modelo único de "ser tejuçuocuense", mas pela valorização das múltiplas trajetórias — rurais, religiosas, juvenis — que compõem a sala de aula. Para tanto, é imperativo que os educadores superem posturas meramente transmissoras e adotem abordagens críticas, incentivando a formação de sujeitos autônomos, capazes de ler as carências de seu tempo e engajar-se socialmente.

A história local desempenha um papel estratégico nesse processo, pois oferece o "chão concreto" para o desenvolvimento da **Consciência Histórica**. Mais do que promover um senso abstrato de pertencimento, o estudo do local conecta o aluno à comunidade de experiência. Hobsbawm (1997) destaca que a identidade é um processo dinâmico, construído na tensão entre experiências individuais e coletivas. Ao investigarem a história de seu município — não apenas as tradições celebradas, mas também os silenciamentos e as transformações traumáticas —, os alunos passam a compreender sua própria função social. Eles deixam de ser espectadores de uma história feita por "grandes homens" para se perceberem como agentes capazes de influenciar os rumos da sociedade.

Nesse itinerário, a escola assume a responsabilidade política de inserir a história local no currículo de forma problematizadora, e não folclorizada. Consoante Freire (2001), a educação deve partir da realidade concreta dos educandos — a "leitura do mundo" que precede a "leitura da palavra" — para que o aprendizado seja efetivamente emancipador. Ao analisarem criticamente a história de sua cidade, os estudantes desenvolvem o que Rüsen classifica como **consciência genética**: percebem que a realidade atual é fruto de processos passados e, portanto, o futuro está aberto à transformação. Esse

entendimento fortalece a autoestima e o compromisso ético não apenas com a preservação do patrimônio cultural, mas com sua ressignificação para a construção de uma cidadania ativa.

A formação da identidade discente está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da **Consciência Histórica**. Mais do que promover um simples senso de pertencimento, o conhecimento da história local instrumentaliza os estudantes para compreenderem sua inserção em uma trajetória temporal mais ampla. Eric Hobsbawm (1997) aponta que a história não se limita a relatar o passado, mas funciona como ferramenta de construção de identidades coletivas, oferecendo as referências necessárias para que indivíduos e grupos se situem no tempo. Contudo, para que essa identidade não seja uma imposição externa, o ensino deve integrar as narrativas locais de forma crítica, permitindo aos alunos uma percepção concreta de sua realidade e a capacidade de orientar sua vida prática com base na interpretação do passado.

Nesse cenário, a escola, enquanto espaço de formação cidadã, tem a responsabilidade de promover um ensino que dialogue dialeticamente com o cotidiano dos estudantes. Não se trata apenas de "ilustrar" a aula com exemplos locais, mas de tornar a experiência vivida o ponto de partida para a construção do conhecimento. Paulo Freire (2001) defende que a aprendizagem torna-se emancipatória quando se ancora na realidade concreta dos educandos. Ao estabelecer conexões entre o saber escolar e as vivências pessoais — as memórias familiares, as tradições e os conflitos do município —, a educação histórica ganha materialidade e sentido, superando o abstracionismo dos grandes manuais.

Ao investigarem a história de sua cidade ou comunidade, os alunos deixam a condição de espectadores para se perceberem como **sujeitos históricos** ativos. Esse processo é fundamental para a transição em direção a uma **consciência genética**: os discentes compreendem que as estruturas sociais em que vivem foram construídas por ações humanas no passado e, portanto, podem ser transformadas no presente. Essa tomada de consciência fortalece a identidade, eleva a autoestima e estimula o engajamento não apenas na preservação do patrimônio cultural local, mas na sua ressignificação como alicerce para projetos de futuro coletivos.

Ademais, a abordagem da história local no ensino contribui decisivamente

para a formação de uma identidade coletiva, permitindo que os estudantes se reconheçam como integrantes de um grupo com experiências, valores e tradições compartilhadas, mas também atravessado por conflitos. Stuart Hall (2006) ensina que a identidade é um processo contínuo de construção, no qual as representações culturais desempenham papel central. Ao valorizar as histórias e memórias de Tejuçuoca, a escola oferece aos alunos a oportunidade de ressignificar seu lugar no mundo. Isso é crucial em contextos de desigualdade social, onde a "história oficial" frequentemente silencia ou marginaliza determinados grupos, como os trabalhadores rurais e as mulheres, exigindo uma intervenção pedagógica que restaure a visibilidade desses sujeitos.

Nesse sentido, o ensino da história local colabora diretamente para o desenvolvimento da agência histórica dos estudantes. Nóvoa (1995) destaca que a educação deve formar indivíduos críticos e participativos, capazes não apenas de compreender, mas de intervir na realidade em que estão inseridos. Ao desvelarem as dinâmicas políticas, sociais e econômicas que moldaram a região — incluindo as relações de poder e as lutas pela terra e pela água —, os alunos passam a identificar com clareza os desafios e as potencialidades de seu território. Esse conhecimento fundamentado fomenta uma consciência genética, incentivando-os a se envolverem nas questões locais e a buscarem soluções para os problemas comunitários, fortalecendo seu compromisso com a transformação social.

Metodologicamente, esse processo exige a ampliação do repertório de fontes. Para além dos documentos escritos tradicionais, a história local deve ser investigada por meio de relatos orais, promovendo um encontro dialógico entre os alunos e os portadores da memória da comunidade. Pollak (1992) afirma que a memória coletiva é essencial na construção da identidade e que ela frequentemente disputa sentido com a história oficial. Projetos educacionais que envolvem entrevistas com moradores antigos, análise crítica de documentos e visitas a lugares de memória — como a Furna dos Ossos — constituem estratégias de Aula-Oficina eficazes. Tais práticas não apenas ampliam a compreensão dos alunos sobre sua própria história, mas estimulam seu protagonismo na preservação e, sobretudo, na problematização da cultura local.

A relação entre história local e a constituição da identidade discente impõe a necessidade de uma educação que transcenda a transmissão de conteúdos

abstratos, frequentemente alienados da realidade vivencial dos estudantes. A valorização crítica da história da comunidade fortalece a Consciência Histórica dos alunos, instrumentalizando-os para atuar de maneira consciente em seu meio social. Quando a educação adota essa perspectiva, a escola converte-se em um espaço de ressignificação da memória coletiva e de emancipação intelectual, garantindo que cada sujeito reconheça sua importância não apenas na preservação do passado, mas na construção ativa do presente e do futuro.

Em Tejuçuoca, a forma como a história é ensinada impacta diretamente a qualidade da orientação temporal dos alunos. O modelo tradicional, identificado na análise do livro didático *A Conquista*, centra-se em narrativas eurocêtricas e eventos nacionais que, por vezes, não estabelecem vínculos de inteligibilidade com a realidade local. A incorporação orgânica da história do município no currículo escolar é, portanto, uma estratégia indispensável para desenvolver um sentimento de pertencimento crítico, superando a dicotomia entre a "história do livro" e a "história da vida".

Este capítulo buscou diagnosticar como a história do município é abordada — ou silenciada — no ambiente escolar, analisando as lacunas dos materiais didáticos e as potencialidades das práticas pedagógicas. Evidenciou-se que a inclusão de fontes locais (relatos orais, documentos de família, a paisagem da Furna dos Ossos) pode ampliar significativamente a cidadania dos estudantes. Essa ampliação ocorre na medida em que a investigação local fortalece a consciência crítica, permitindo que o aluno articule, dialeticamente, os processos de sua comunidade com os contextos nacional e global.

Conclui-se, assim, que a identidade dos alunos de Tejuçuoca não deve ser compreendida como um mero reflexo da história oficial e ufanista, mas como um processo dinâmico e contínuo, construído no embate entre as múltiplas narrativas que compõem a memória coletiva. Ao reconhecer e valorizar essas vozes dissonantes — das mulheres, dos trabalhadores rurais, das memórias subterrâneas —, o ensino de História cumpre sua função social mais nobre: formar cidadãos engajados, capazes de interpretar sua realidade e agir sobre ela com autonomia.

2.3.1 Quadro Síntese

O quadro síntese (Quadro 6) apresenta os principais aspectos discutidos no subcapítulo:

Quadro 6 A História Local e a Formação da Identidade dos Alunos

Aspecto	Descrição
Identidade Histórica	Define-se não apenas como pertencimento, mas como uma orientação temporal. O aluno deve compreender-se como resultado do passado e agente de futuros possíveis (Rüsen, 2001).
Mediação Social	O desenvolvimento ocorre na interação mediada. Na pesquisa, essa mediação é o encontro entre a Cultura Histórica comunitária (relatos, festas) e o saber escolar (Vygotsky, 1991).
Habitus e Conflito	O habitus rural dos alunos confronta-se com o "arbitrário cultural" da escola, que desvaloriza o capital cultural local, gerando estranhamento (Bourdieu, 1983).
Cultura Escolar e Identidade	A cultura escolar não é neutra, mas sim um espaço onde determinados saberes e comportamentos são legitimados, impactando o sentimento de pertencimento dos alunos (Forquin, 1993).
Cultura Escolar	A escola não é neutra; ela legitima a narrativa de "progresso" das elites e marginaliza memórias traumáticas (como a da Furna dos Ossos) (Forquin, 1993).
Ecologia do Desenvolvimento	A família e a comunidade são sistemas ecológicos fundamentais. Se a escola ignora a memória familiar, cria-se um hiato cognitivo no aprendizado (Bronfenbrenner, 1996).

Dinâmica da Identidade	A identidade é um processo contínuo (não estático), formado na tensão entre a experiência individual e a coletiva. O aluno deixa de ser espectador (Hobsbawm, 1997).
Interculturalidade	Propõe o ensino da História Local não como folclore, mas como ponto de partida intercultural para validar a experiência do aluno e construir conhecimentos complexos (Schmidt, 2017).
Aprendizagem Emancipatória	A educação deve partir da "leitura do mundo" (realidade concreta de Tejuçuoca) para chegar à "leitura da palavra", tornando o saber significativo (Freire, 2001).
Memória Coletiva	A memória disputa sentido com a história oficial. O uso de fontes orais e visitas a lugares de memória são estratégias para romper o silêncio institucional (Pollak, 1992).
Finalidade Educativa	O objetivo final é o desenvolvimento da Consciência Histórica Genética : perceber que as estruturas sociais são dinâmicas e passíveis de transformação (Rüsen, 2001).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

A compreensão do impacto da história local na formação da identidade dos alunos traz a necessidade de adotar estratégias pedagógicas que tornem esse ensino mais significativo e contextualizado. A valorização das narrativas locais pode contribuir para fortalecer o sentimento de pertencimento e a consciência crítica dos estudantes, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva. Nesse contexto, torna-se fundamental discutir propostas pedagógicas que possibilitem um ensino de história local engajador, crítico e articulado a diferentes áreas do conhecimento.

No produto educacional (ver Apêndice), serão apresentadas estratégias metodológicas e abordagens didáticas que podem ser aplicadas no ensino de

história local garantindo que os alunos reconheçam, a importância de sua própria comunidade na construção da história e da sociedade em que estão inseridos.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como propósito central discutir as potencialidades da história local no ensino de História, investigando de que maneira essa abordagem pode qualificar a compreensão que os discentes constroem sobre os processos temporais e sobre sua própria inserção sociocultural. O estudo partiu da premissa teórica de que o ensino tradicional, frequentemente pautado em narrativas eurocêtricas e distantes da realidade imediata do aluno, tende a gerar desinteresse e passividade em sala de aula. Nesse percurso investigativo, buscou-se não apenas diagnosticar problemas, mas examinar criticamente a historiografia oficial e escolar dedicada ao município de Tejuçuoca, identificando lacunas, omissões e limitações que contribuem historicamente para a desvalorização de elementos vitais da memória local e para a manutenção de uma consciência histórica meramente tradicional.

A análise minuciosa das obras historiográficas selecionadas revelou que a produção sobre o município ainda registra silenciamentos estruturais significativos. As narrativas publicadas tendem a perpetuar uma visão elitista e linear do passado, privilegiando figuras políticas, famílias influentes e eventos de grande visibilidade pública, em detrimento das experiências cotidianas da população. Nesse cenário, grupos sociais essenciais para a formação de Tejuçuoca — como mulheres, trabalhadores rurais, artesãos e comunidades tradicionais — raramente aparecem como sujeitos históricos ativos, produzindo uma visão parcial que reforça hierarquias e exclui a maioria dos estudantes da "história oficial" de sua própria terra.

Diante dessa constatação, a pesquisa propôs integrar a investigação histórica à práxis pedagógica cotidiana, mediante a coleta sistemática de relatos orais, documentos de família e outras fontes primárias. A intenção foi demonstrar que a superação dessas lacunas historiográficas exige a adoção, no espaço escolar, de uma abordagem que valorize a polifonia de vozes e reconheça a

multiplicidade de experiências traumáticas e de resistência presentes na história local. O uso de fontes variadas permitiu reconstruir a memória coletiva de forma mais abrangente e sensível às particularidades do território, transformando a sala de aula em um espaço de disputa e construção de sentidos.

Os resultados da intervenção pedagógica indicam que a abordagem da história local, quando trabalhada de forma crítica e não folclorizada, favorece uma relação de maior proximidade e inteligibilidade entre os estudantes e os objetos de conhecimento. Ao perceberem que a narrativa histórica engloba sua comunidade, seus familiares e o território habitado — exemplificado pela complexa história da Furna dos Ossos —, os alunos passam a atribuir novos significados ao aprendizado escolar. Compreendem, assim, que a História não se restringe a eventos distantes, mas constitui-se também nas experiências de luta e sobrevivência de sua própria trajetória, o que gera um envolvimento emocional e cognitivo capaz de mobilizar a atenção discente.

A participação ativa dos estudantes em atividades de pesquisa estimulou a curiosidade epistemológica e fortaleceu o protagonismo juvenil. Esse processo favoreceu o desenvolvimento de competências investigativas e interpretativas fundamentais, permitindo aos alunos estabelecerem relações dialéticas entre passado e presente. Ao exercitarem a crítica das fontes e o confronto de versões, os estudantes adquiriram maior autonomia intelectual, deslocando-se da posição de meros receptores de informações prontas para a de sujeitos ativos na produção do conhecimento. Tal dinâmica aproxima a prática escolar do ofício do historiador, instrumentalizando o aluno para ler o mundo com lentes críticas.

Nesse contexto, a elaboração de materiais didáticos que incorporem essa diversidade revelou-se fundamental para democratizar o acesso a uma representação mais completa do passado. Ao integrar a história local ao currículo escolar de forma sistemática, a escola contribui não apenas para a apreensão de conteúdos, mas também para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes. A produção de cartazes, linhas do tempo, análises de textos e a realização de aulas de campo configuram estratégias eficazes — alinhadas à metodologia da Aula-Oficina — para enriquecer o ensino, oferecendo aos alunos uma experiência direta com fontes históricas vivas e combatendo o esquecimento das narrativas populares.

A sequência didática desenvolvida sobre a história de Tejuçuoca e do

distrito de Retiro demonstrou potencial concreto para renovar o ensino de História. O planejamento das atividades priorizou o uso de metodologias ativas que estimulam a participação e a autoria, como a produção de documentários e exposições pelos próprios alunos. Essas experiências incentivam a reflexão crítica sobre as transformações sociais, econômicas e culturais que ocorreram na comunidade, permitindo que o aluno transite de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, percebendo-se como agente capaz de intervir na realidade e de preservar o patrimônio cultural de seu território.

Entretanto, a implementação efetiva da história local enfrenta desafios estruturais que não podem ser ignorados, notadamente no que tange à formação docente. Observa-se que a formação inicial em História ainda prioriza, em muitos casos, as grandes narrativas nacionais ou globais, secundarizando o estudo das realidades regionais e locais e deixando o professor desamparado metodologicamente. Essa lacuna exige esforços contínuos da escola e dos docentes para garantir uma transposição didática consistente, que evite o anedotário e promova uma análise sociológica densa da realidade local.

Torna-se fundamental, portanto, o investimento em políticas de formação continuada, oficinas e grupos de estudo que instrumentalizem os educadores para integrar a história da comunidade ao currículo. É necessário garantir que os professores possuam as ferramentas teóricas e metodológicas para conduzir pesquisas em sala de aula e para mediar a relação entre a memória trazida pelos alunos e o conhecimento historiográfico. Recomenda-se, ainda, para estudos futuros, a criação de repositórios digitais que facilitem o acesso às fontes orais e documentais de Tejuçoca, apoiando práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis.

Em suma, conclui-se que a história local constitui uma estratégia indispensável para tornar o ensino de História mais significativo, emancipador e conectado à vida prática. Ao permitir que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e compreendam as dinâmicas de transformação de sua própria comunidade, essa abordagem fortalece a identidade cultural, o pensamento crítico e o engajamento social. Espera-se que esta pesquisa inspire novas práticas pedagógicas, reafirmando a história local não como um apêndice curricular, mas como alicerce estruturante para a formação integral de cidadãos conscientes, críticos e atuantes em seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ALVES, Luís Alberto Marques. **A História local como estratégia para o ensino da História**. 2014.

ARAGÃO, Rosângela Monteiro. **O ensino da História Local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistoria) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27323>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O ensino de história local como estratégia pedagógica. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 1, p. 1-17, 2019. Acesso em: 10 jan. 2025.

AZEVEDO, Gislane; CALBENTE, Leandro; SERIACOPI, Reinaldo. **A Conquista – História – 7º ano**. São Paulo: FTD, 2022.

BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Revista**, 2010.

FERREIRA, Nilson Gomes Ferreira Gomes; MOTA, Antonia. Educação patrimonial: a história local como recurso metodológico nas aulas de história. **Conjecturas**, v. 22, n. 10, p. 392-404, 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Editora Companhia das Letras, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MALATIAN, Teresa. O Conhecimento Histórico e seu ensino. Pedagogia Cidadã: **Cadernos de Formação: Ensino de História**. São Paulo: UNESP, 2004.

MARCELO, Cristiane Maria. Teoria e prática no ensino da história local: oficinas didáticas sobre a História do Piauí. **Caminhos da educação diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 1, p. 01-17, 2023.

MARQUES, Janote Pires. Educação patrimonial e ensino da história local na educação básica. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. Editora Contexto, 2025.

MORAES, Pedro Henrique Meneguelli. **A história local no ensino escolar: desenvolvimento de pensamento crítico e o uso de pressupostos fenomenológicos**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História).

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

RAMOS, Érica Souza; SANTOS, Rita de Cássia Grecco. História oral e ensino de história local: confluências teóricas para uma possível prática pedagógica. **Educação & Linguagem**, v. 27, n. 27, p. 293-312, 2024.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da História — os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. ISBN 978-85-8480-004-9.

SANTOS, Joaquim J. M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 105-124, jan.-abr. 2002.

Schmidt, Maria Auxiliadora; Cainelli, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. In: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, v. 4, 2007.

SEAWRIGHT, Leandro. Ensino de História e História Oral Aplicada. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 17, n. 34, p. 15-43, 2023.

SOUSA, Maria Silva Mota de; MAPURUNGA, Gláudia Mota Portela. **Tejuçuoca: a marca do progresso**. Fortaleza: Premius, 2004.

TAJFEL, Henri. **Human Groups and Social Categories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TEJUÇUOCA. **Elaboração do Plano de Educação Ambiental organizado pela Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos (COGERH)**. 2024. Disponível em <https://tejuocuoca.ce.gov.br/informa/798/elabora-o-do-plano-de-educa-o-ambiental-organizado>. Acesso em 22 nov. 25.

TEJUÇUOCA. **O município de Tejuçuoca**. 2025. Disponível em: <https://tejuocuoca.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TEJUÇUOCA. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E.E.F.T.I. LUÍZA DA SILVA MOTA. TEJUÇUOCA – CEARÁ**, 2025a.

TEJUÇUOCA: **cidade da gente: História e Geografia: Fundamental**. Carlos Sousa et al. Fortaleza: Didáticos Editora, 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**

O presente produto educacional consiste em uma sequência didática elaborada para a disciplina eletiva "História Local", destinada a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II. A escolha dessa série justifica-se porque, nesse momento da escolarização, os estudantes iniciam um contato mais sistemático com conteúdos que articulam escalas local, regional e nacional, o que favorece a compreensão das relações entre território, memória e práticas sociais. A proposta busca oferecer uma abordagem contextualizada do ensino de História, valorizando elementos do espaço vivido pelos alunos e contribuindo para que reconheçam processos históricos presentes no cotidiano e nas dinâmicas socioculturais do município.

O material busca superar a abordagem tradicional, muitas vezes expositiva, ao adotar metodologias investigativas, interdisciplinares e participativas, nas quais os estudantes assumem o lugar de pesquisadores de sua própria realidade. A sequência foi planejada contemplando oito aulas distribuídas em três unidades temáticas, culminando na produção de um material didático colaborativo que sintetize os aprendizados adquiridos.

A metodologia adotada integra estratégias que incentivam a participação ativa dos alunos. Entre essas estratégias, destacam-se pesquisas de campo e entrevistas semiestruturadas com moradores antigos da comunidade, possibilitando contato direto com fontes orais e desenvolvimento da empatia histórica. Também estão previstas análises de documentos históricos locais e estudos de caso, favorecendo a investigação e a interpretação crítica de fontes primárias e secundárias. Debates e

simulações sobre temas como preservação do patrimônio histórico e planejamento urbano estimulam o pensamento crítico, a argumentação e o protagonismo estudantil.

Outro ponto de destaque da sequência didática é a produção de materiais pelos próprios alunos, promovendo autoria e apropriação do conhecimento histórico. Os estudantes poderão elaborar podcasts, minidocumentários, guias históricos, jornais murais, exposições fotográficas ou até mesmo um site colaborativo, ampliando as possibilidades de difusão do conhecimento para a comunidade escolar e local.

A avaliação será contínua e formativa, acompanhando o engajamento dos alunos nas atividades e na elaboração dos materiais. Esse acompanhamento considera não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a capacidade de pesquisa, reflexão e articulação do conhecimento adquirido. Assim, a sequência didática contribui para o aprofundamento da compreensão da história local e fortalece a identidade cultural dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada à realidade em que vivem.

O planejamento da sequência baseou-se em referenciais teóricos da Educação Histórica, da Aprendizagem Significativa e do ensino de História voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental II foram analisadas, assegurando que os conteúdos e metodologias estivessem alinhados às competências e habilidades esperadas para essa etapa da educação.

A partir desses referenciais, foram definidos os objetivos de aprendizagem e os eixos estruturantes da disciplina, orientando a seleção de atividades e estratégias didáticas. Cada unidade temática inclui objetivos específicos, conteúdos a serem trabalhados, estratégias metodológicas e propostas avaliativas.

Um diferencial da sequência didática é a atenção à interdisciplinaridade, integrando conhecimentos de Geografia, Sociologia, Linguagens e Tecnologia. Essa abordagem permite desenvolver habilidades como análise crítica de fontes, argumentação histórica, interpretação de textos e produção de materiais.

As atividades serão orientadas por três princípios centrais. O primeiro é a contextualização, que assegura que cada tema seja trabalhado a partir da realidade dos alunos, utilizando materiais locais e documentos históricos regionais, tornando o aprendizado mais próximo do cotidiano dos estudantes. O segundo princípio é a investigação, incentivando os alunos a atuarem como historiadores, desenvolvendo pesquisas, análises e reflexões sobre seu território, promovendo autonomia e pensamento crítico na construção do conhecimento.

O terceiro princípio da sequência didática é a produção colaborativa. Nessa etapa, os alunos não apenas recebem informações, mas participam ativamente da construção do conhecimento. Eles criam materiais didáticos, como murais, documentários e apresentações, compartilhando-os com a escola e a comunidade. Isto valoriza o protagonismo estudantil e a disseminação da história local.

Para avaliar a eficácia da proposta, a sequência pode ser aplicada inicialmente em turmas piloto. Observa-se o envolvimento dos estudantes e os resultados obtidos, ajustando atividades quando necessário, como ampliar o tempo para pesquisas de campo ou incluir momentos adicionais de reflexão.

O produto final é um documento completo, detalhando toda a sequência didática. Ele inclui a justificativa pedagógica, os objetivos de aprendizagem, o roteiro de aulas e os materiais complementares, como sugestões de fontes históricas, modelos de entrevistas e exemplos de trabalhos dos alunos.

A sequência pode ser usada em escolas públicas e privadas, adaptando-se à carga horária e às características de cada comunidade. Além de disciplina eletiva, ela

também pode ser incorporada como projeto interdisciplinar dentro do currículo regular de História.

Essa proposta busca tornar o ensino de História mais dinâmico e significativo. Ao valorizar a realidade dos alunos e estimular sua participação ativa, contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. O ensino deixa de se limitar à memorização de datas e fatos, tornando-se uma ferramenta para compreender o presente e planejar o futuro, fortalecendo a identidade local e preservando o patrimônio histórico-cultural da comunidade.

Sequência Didática

Etapa: Componente curricular: História

Tempo pedagógico: 08 horas/aulas (04 encontros de 100 minutos cada)

Escolaridade a que se destina: 7º ano do Ensino Fundamental II

Aulas 1 e 2 Caminhada Histórica de Tejuçuoca	
Objetivo Geral	• Repassar para as gerações atuais e futuras, dados concretos e informações precisas sobre a caminhada histórica do município de Tejuçuoca.
Objetivos Específicos	• Descrever as mudanças sócio-econômicas e culturais que estão se processando. • Apresentar evidências de como o município de Tejuçuoca vem vivenciando ações e projetos para o seu desenvolvimento.
Justificativa	O livro a ser utilizado, Tejuçuoca: a marca do progresso. É uma iniciativa voltada para o registro de fatos, da História, da memória do povo e da comunidade tejuçuocuense. Os acontecimentos mais marcantes, os personagens que se destacam, os movimentos que conseguiram em algum momento galvanizar grupos humanos, mas também os esforços anônimos dos que lutam cotidianamente pela sobrevivência e buscam dar aos seus o exemplo de perseverança, honradez e espírito de solidariedade, tudo isto merece a atenção e o resgate histórico. A utilização dos textos para a leitura ajudará no ensino da História local de Tejuçuoca.
Recursos Didáticos	Livro/textos, lousa, pincel, cartolinas, canetas, cadernos, além de recursos tecnológicos, como celulares, computadores, tablets, criação de vídeos e áudios.
Competências da BNCC	CG1 - valorizar e utilizar os valores historicamente construídos social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para construção de uma sociedade mais justa democrática e inclusiva.
	CG2 - exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às abordagens próprias das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas,

	elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológica), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Estratégias - descrição do passo a passo das atividades	a) Ao iniciar a aula o(a) professor(a) poderá realizar uma roda de conversa na sala de aula e solicitar que os aprendentes façam em seus cadernos uma Linha do Tempo descrevendo os principais fatos que tenham conhecimento na história local que ocorreram a partir de 1987 da emancipação política do município de Tejuçuoca, informando verbalmente na sequência; b) Em seguida, o(a) professor(a) poderá exibir o vídeo: Tejuçuoca e sua evolução - youtube: <u>Tejuçuoca e sua evolução</u> - 02m:34s. Na sequência dialogar com os discentes acerca do vídeo; c) Posteriormente, o(a) professor(a) poderá dividir a turma em 06 grupos; d) 03 (três) grupos receberão o texto: Caminhada histórica de Tejuçuoca, selecionado pelo professor(a) do livro: Tejuçuoca a marca do progresso (2004); e) 03 (três) grupos receberão o texto: Tejuçuoca a marca do progresso, selecionado pelo professor(a) do livro: Tejuçuoca a marca do progresso (2004); f) Os grupos se reunirão separadamente para realização de leituras buscando identificar os principais dados estatísticos do município no texto: Caminhada histórica de Tejuçuoca. g) Os grupos se reunirão separadamente para realização de leituras buscando identificar os principais fatos narrados no texto Tejuçuoca a marca do progresso. h) os discentes fazendo uso de uma cartolina desenvolverão uma Linha do Tempo identificando os principais dados estatísticos do município encontrado no texto; i) os discentes fazendo uso de uma cartolina desenvolverão uma Linha do Tempo para a sequência de acontecimentos encontrado no texto. j) cada grupo apresentará seus trabalhos para a turma. Em seguida, será criado um mural na sala de aula com as atividades produzidas.

Avaliação das Aulas	A avaliação será processual, a saber: k) o/a professor(a) poderá observar durante as aulas se os alunos(as) foram capazes de identificar os principais dados estatísticos do município de Tejuçuoca presente no texto Caminhada histórica de Tejuçuoca. l) o/a docente poderá verificar se os discentes foram capazes de identificar no texto Tejuçuoca a marca do progresso, os principais acontecimentos e características do município. m) do mesmo modo, o/a professor(a) poderá averiguar se foi possível os aprendentes realizarem as atividades propostas: 1) criação de uma Linha do Tempo identificando os principais dados estatísticos do município encontrado no texto; 2) realização de outras Linhas do Tempo descrevendo e registrando os principais fatos constatados a sequência de acontecimentos encontrado no texto. 3) apresentação da atividade (Linhas do Tempo) para a turma e realização do mural na sala de aula. Além disso, o/a professor(a) poderá observar o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e coletivas dos discentes.
Referências	Sousa, Maria Silva Mota de. Tejuçuoca: a marca do progresso/ Maria Silva Mota de Souza, Gláudia Mota Portela Mapurunga, - Fortaleza: Premius, 2004,160 p.: il. Tejuçuoca e sua evolução - Tempo: 02m:34s.YouTube. Disponível em: <u>https://www.youtube.com/watch?v=xnWhJiNzOKE</u>

Aulas 3 e 4		Tejuçuoca - Distrito sede	
Objetivo Geral		Apresentar as principais causas e fatos históricos que levaram o município de Tejuçuoca e se emancipar.	
Objetivos Específicos		• Identificar as principais características do município ao antes e depois da emancipação política. • Compreender a situação geográfica e principais dificuldades. • Entender as ações que contribuíram para o crescimento do distrito sede.	
Justificativa		O texto 01 “Tejuçuoca - distrito sede” A origem do distrito sede de Tejuçuoca, do livro Tejuçuoca a marca do progresso (2004); confunde-se com a história do município de Itapajé, de onde foi população rural e depois distrito. Tejuçuoca desmembrou-se do município de Itapajé e elevou-se à categoria de cidade, conforme a lei nº 11.414, de 28 de dezembro de 1987, publicada no diário oficial do estado em 13 de janeiro de 1988. O assunto será discutido em conjunto com o texto 02 Tejuçuoca e suas diferentes formas, do livro: , que contempla apresenta o relevo e contorno territorial, como também a hidrografia de Tejuçuoca. Logo, complementa o estudo o texto 03 nomeado de Ações que contribuíram para o crescimento do distrito sede, do livro: Tejuçuoca a marca do progresso (2004);. Esse fragmento textual aborda os principais acontecimentos e tomadas de decisão política que levaram o município de Tejuçuoca a um moderado crescimento.	
Recursos Didáticos		Textos, papel madeira ou cartolina, pincel, lápis, caderno, lousa.	
Competências da BNCC		CG10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. CEH6 - Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	
Estratégias - descrição do passo a passo das atividades		a) A turma será dividida em 06 (seis) grupos; b) Três grupos receberão o texto 01: “Tejuçuoca - distrito sede”; c) Três grupos utilizarão os textos 02 Tejuçuoca e suas diferentes formas e 03 Ações que contribuíram para o crescimento do distrito sede.	

- d) Os grupos poderão reunir-se separadamente para realizar a leitura dos textos identificando os principais acontecimentos acerca do desenvolvimento do município de Tejuçuoca;
- e) Com auxílio do professor(a) os grupos que receberão o texto 01 poderão elaborar um mapa mental em cartolinas associando a etimologia do nome da cidade ao contexto cultural e regional da cidade.
- f) Com colaboração do professor(a) os grupos que receberam o texto 02 e 03 desenvolverão um mapa mental em cartolinas tendo como tema central a geografia e o desenvolvimento econômico da cidade;
- g) Após a elaboração dos mapas mentais, os grupos apresentarão seus trabalhos para a turma e montarão um mural expositivo na sala de aula.

Observação: um mapa mental é um diagrama que se elabora para representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se encontram relacionados com uma palavra-chave ou ideia central, e cujas informações relacionadas em si são irradiadas (em seu redor). E se foram capazes de elaborar corretamente a atividade proposta (elaboração de um mapa mental) com apresentação para os colegas de turma;

O docente poderá averiguar se os discentes compreenderam o contexto geográfico que se encontram, se situando no tempo e espaço, e se entenderam a formação da bacia hidrográfica do rio curú narradas no texto 02; E se foram capazes de identificar os fatores que contribuíram para o crescimento do distrito sede no texto 03;

O/a professor(a) verificará se os educandos realizaram corretamente os mapas mentais propostos como atividade e se apresentaram-no para a turma;

o/a docente poderá observar as habilidades desenvolvidas pelos alunos(as) de forma individual e coletivamente.

Referências	Sousa, Maria Silva Mota de. Tejuçuoca: a marca do progresso/ Maria Silva Mota de Souza, Gláudia Mota Portela Mapurunga, - Fortaleza: Premius, 2004, 160 p.: il. Tejuçuoca: cidade da gente: História e Geografia: Fundamental/Carlos Sousa ... [et al] Fortaleza: Didáticos Editora, 2017.
Avaliação das Aulas	A avaliação será formativa e analisará a participação dos discentes na atividade proposta, a saber: a) o professor(a) poderá observar se os alunos(as) foram capazes de conhecer e identificar a origem do nome da cidade e os fatores que levaram o município a se emancipar.

Aulas 05 e 06	<i>Retiro: um lugar aprazível.</i>
Objetivo Geral	<i>Reconhecer a importância da História do povoado de Retiro do Caxitoré em Tejuçuoca - Ceará, para a formação da identidade de seu povo.</i>
Objetivos Específicos	<i>Dialogar acerca das tradições que compreendem o cotidiano da comunidade de Retiro. Conhecer e compreender ações desenvolvidas no distrito, suas atividades econômicas.</i>
Justificativas	<i>O texto a ser utilizado é intitulado de Retiro. Ele está presente no Capítulo 13 do livro Tejuçuoca: a marca do progresso (2004). O conteúdo expõe uma abordagem quase romântica ao discorrer sobre a origem do nome do povoado e as primeiras famílias a se estabelecerem no lugar. Tal tratamento narrativo tende a atenuar conflitos, silenciar tensões sociais e naturalizar processos de ocupação, produzindo uma visão harmonizada do passado que pouco dialoga com os debates contemporâneos da historiografia sobre diversidade de agentes, disputas territoriais e assimetrias de poder. O texto também destaca a tradicional festa de padroeira de nossa senhora do sagrado coração onde toda a comunidade católica se reúne em uma festa de devoção e confraternização. Em seguida, exibiremos o vídeo com o hino de Tejuçuoca que pode ser refletido como um patrimônio cultural imaterial, que transmite valores de amor à terra, orgulho histórico, fé religiosa, identidade indígena, trabalho agrícola e desejo de progresso. Ele funciona como uma narrativa simbólica da cidade, ao mesmo tempo afetiva e política, que une passado, presente e futuro. Desse modo, o estudo de texto sobre o distrito de Retiro e a análise do hino de Tejuçuoca são objetos do conhecimento. Portanto, são fontes para o ensino de história local.</i>

Recursos Didáticos	<i>Livro: Tejuçuoca: a marca do progresso, textos impressos, recursos audiovisuais/multimídia, caneta, caderno.</i>
Competências da BNCC	<i>CG9 - 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, sem preconceitos de qualquer natureza. CECH7 - Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. CEH4 - Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</i>
Estratégias (Passo a passo)	<i>a) O professor poderá apresentar a proposta à turma, organizar a sala de aula para que seja formado um grande círculo (roda de conversa);</i> <i>b) Solicitar aos aluno (as) que realizem a leitura compartilhada do texto: Retiro. Ele está presente no Capítulo 13 do livro Tejuçuoca: a marca do progresso (2004).</i> <i>c) dialogar acerca dos principais pontos apresentados no texto: Origem do nome, situação geográfica, festa de padroeira, ações desenvolvidas no retiro pela administração, atividades econômicas.</i> <i>d) no momento seguinte será feito o uso de recursos audiovisuais com a exibição do vídeo "hino de Tejuçuoca!". e) com auxílio/mediação do professor os discentes poderão dialogar mostrando suas percepções/compreensões acerca das memórias estimuladas no vídeo associando com os tópicos do texto:</i>

	<i>Retiro do livro: Tejuçuoca: a marca do progresso.</i>
Avaliação das Aulas	<i>A avaliação será formativa e analisará a participação dos discentes nas atividades propostas. a) o/a professor(a) poderá observar se os alunos(as) foram capazes de conhecer e dialogar sobre as tradições que compreendem o cotidiano da comunidade de Retiro. O docente poderá verificar se os discentes conheceram e compreenderam os principais pontos apresentados no texto: Origem do nome, situação geográfica, festa de padroeira, ações desenvolvidas no retiro pela administração, atividades econômicas. b) O/A professor(a) poderá analisar a participação individual e coletiva dos discentes por meio da oralidade dos aprendentes nos momentos das rodas de conversas e inferir a aprendizagem histórica dos alunos(as) acerca do texto e do vídeo estudados.</i>
Referências	<i>Sousa, Maria Silva Mota de. Tejuçuoca: a marca do progresso/ Maria Silva Mota de Souza, Gláudia Mota Portela Mapurunga, - Fortaleza: Premius, 2004, 160 p.: il. Hino de Tejuçuoca - Tempo: 02m:22s. Youtube.</i>

Aulas 7 e 8 Aula de Campo - visita ao parque ecológico Furna dos ossos	
Objetivo Geral	Proporcionar aos alunos uma experiência educativa que integre conhecimento histórico, cultural e ambiental, promovendo a valorização do patrimônio natural e da memória coletiva de Tejuçuoca, através da observação direta das formações geológicas, grutas e registros históricos presentes no parque.
Objetivos Específicos	• Reconhecer as formações geológicas, grutas e trilhas do parque, compreendendo os processos naturais em que se originaram e o relevo característico do semiárido. • Analisar a importância histórica e cultural do espaço, relacionando a memória do cangaço, a presença indígena e as práticas religiosas da comunidade à construção da identidade local. • Valorizar o patrimônio ambiental e cultural de Tejuçuoca, desenvolvendo atitudes de preservação, respeito à natureza e consciência sobre o papel do turismo sustentável no desenvolvimento regional.
Justificativas	A realização de uma aula de campo no Parque Ecológico Furna dos Ossos justifica-se pela sua relevância como espaço que integra patrimônio natural, histórico e cultural do município de Tejuçuoca. O parque reúne formações geológicas únicas, grutas de grande valor científico e paisagístico, além de narrativas ligadas à memória indígena, ao cangaço e à religiosidade popular, possibilitando uma abordagem interdisciplinar entre História, Geografia, Ciências e Cultura. A atividade permitirá aos alunos vivenciar na prática conteúdos discutidos em sala de aula, fortalecendo a aprendizagem significativa e estimulando o senso crítico, a valorização do meio ambiente e a preservação do patrimônio coletivo. Além disso, ao promover o contato direto com o espaço natural e histórico, a aula contribui para o desenvolvimento do sentimento de

	identidade e pertencimento, fundamentais para a formação cidadã.
Recursos Didáticos	Caderno, caneta, câmera fotográfica/smartphone.
Competências da BNCC	CG9 – 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, sem preconceitos de qualquer natureza.
Estratégias - descrição do passo a passo das atividades	Antes da aula de campo: a) Sensibilização em sala de aula: apresentação de vídeo: Furna dos Ossos - Tejuçuoca Ceará., imagens e texto sobre o Parque Ecológico Furna dos Ossos, destacando sua importância histórica, cultural e ambiental. b) Definição de objetivos: junto com os alunos, construir perguntas norteadoras (ex.: Qual a relação entre natureza e memória histórica no parque? Como a comunidade local se apropriou do espaço?). c) Preparação dos instrumentos de registro: orientar os estudantes a levarem cadernos de campo, celulares/câmeras para fotos e fichas de observação. Orientações práticas: combinar regras de convivência e segurança, como respeito às trilhas, preservação da natureza e uso de garrafas de água, chapéus e protetor solar.
	Durante a aula de campo a.) Exploração guiada do espaço: visita às grutas, formações rochosas, Cabeça do Índio, altar religioso e trilhas ecológicas, com explicações do

	professor e, se possível, de um guia local. b.) Atividades de observação: alunos registram no caderno de campo suas impressões sobre aspectos históricos, naturais e culturais do parque. c.) Momentos de interação: realização de pequenas entrevistas com guias ou moradores locais que acompanhem a visita. Reflexão coletiva: breve roda de conversa no local, para partilha inicial das percepções.
Orientações para Aula de Campo	Os professores e alunos(as) poderão tomar alguns cuidados com a saúde e a segurança na aula de campo. Desse modo, fazer uso de vestimentas adequadas, como calça jeans ou de brim e boné; levar protetor solar; fazer o uso de tênis com meias e orientar aos alunos, a levar cada um, sua garrafinha de água.
Avaliação das Aulas	Depois da aula de campo a) Socialização em sala de aula: cada grupo apresenta seus registros (fotos, anotações, desenhos, depoimentos) para toda a turma. b) Produção coletiva: elaboração de painéis, mural escolar, relatórios ou apresentações multimídia sobre a experiência vivida. c) Reflexão crítica: debate sobre a importância da preservação ambiental e da memória cultural do parque, relacionando com conteúdos escolares. Avaliação formativa: o professor avalia a participação, o envolvimento e a capacidade de relacionar teoria e prática. Será exigido dos grupos de alunos(as) a realização de um relatório de no mínimo 01 (uma) e no máximo de 02 (duas) laudas, contendo fotografias e a descrição das percepções dos discentes na visita ao parque Fumaça dos Ossos.

	Os relatórios serão entregues ao professor(a) para correção e encadernação. Logo, o docente poderá observar nas descrições de cada relatório: a) se foi possível os discentes conhecerem e registrarem o lugar de memórias. b) analisar se os(as) alunos conseguiram perceber que o parque tem seu nome relacionados às memórias populares. c) identificar se os discentes perceberam que o lugar de memórias visitados por eles não aparece de forma oficial nos textos dos livros já produzidos.
Referências	PARQUE ECOLÓGICO FURNA DOS OSSOS. Disponível em: https://www.tejucuoca.ce.gov.br/pontosturisticos.php?id=1. Furna dos Ossos - Tejuçuoca Ceará - Tempo: 06m:33s. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nQVjyyIsdxo.

Locais a serem visitados, referentes às aulas 7 e 8:

"Cabeça do Índio" ou Pedra com formato de rosto indígena (Figura 1), localizada no município de Tejuçuoca, Ceará: A pedra está situada no Parque Ecológico Furna dos Ossos, que ocupa parte da zona rural de Tejuçuoca.

Figura 1 Cabeça do Índio, Parque Ecológico Furna dos Ossos



Fonte: acervo do autor

Entrada de uma das grutas e formações rochosas do parque ecológico furna dos ossos (Figura 2).

Figura 2 Grutas e formações rochosas do parque ecológico furna dos ossos



Fonte: acervo do autor

Furna da Mesa (ou "Gruta da Mesa"), no Parque Ecológico Furna dos Ossos, Tejuçuoca, Ceará.

Figura 3 Gruta da Mesa do parque ecológico furna dos ossos



Fonte: acervo do autor