

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**HISTÓRIA DO LUGAR, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

**WENDEL MOTA DOS REIS**

**SÃO CRISTÓVÃO**

**2018**

**WENDEL MOTA DOS REIS**

**HISTÓRIA DO LUGAR, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão - SE, como parte dos requisitos finais para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva

**São Cristóvão**

**2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

|  |  |
| --- | --- |
| R375h | Reis, Wendel Mota dos  História do lugar, ensino de história e novas tecnologias : uma proposta para o trabalho docente no ensino médio / Wendel Mota dos Reis ; orientador Marcos Silva. – São Cristóvão, 2018.  112 f. : il.  Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2018. |
| 1. História – Estudo e ensino. 2. Patrimônio cultural. 3. Memória coletiva. 4. Identidade social. 5. Tecnologia educacional. I. Silva, Marcos, orient. II. Título. | |
| CDU 94:37.02 | |

**WENDEL MOTA DOS REIS**

**HISTÓRIA DO LUGAR, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA PROPOSTA PARA O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão - SE, como parte dos requisitos finais para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em \_\_\_\_ de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Marcos Silva – Orientador - UFS

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição – Examinador Interno - UFS

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Prof ª. Drª. Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do Nascimento – Examinadora Externa - UNIT

**SÃO CRISTÓVÃO - SE**

**2018**

À MINHA FAMÍLIA E AMIGOS,

Por todo esforço, apoio e compreensão.

**AGRADECIMENTOS**

Tarefa difícil agradecer em tão poucas linhas a todos que estiveram comigo nessa jornada a qual chamamos de vida.

Agradeço primeiramente a essa Força Maior a qual chamamos de Deus. Força essa à qual recorri por diversas vezes durante o percurso deste trabalho, principalmente quando achei que não conseguiria ir além, mas, com a força dela, eu fui.

A minha mãe Maria Francisca (Dona França), que sempre quis que seus filhos concluíssem a faculdade. Tenho a impressão de que fui além.

Ao meu Pai Antonio Fernando dos Reis que sempre fez questão de me dizer que a sorte não existe e que o caminho para o sucesso parte de uma estrada chamada trabalho.

A minha esposa Débora, meus filhos, João Pedro, Maria Luiza, e o outro que está para chegar, vocês são a minha motivação.

A minha irmã Udi, meu cunhado Leandro e meus sobrinhos Miguel, Leonardo e Arthur, vocês são muito importantes para mim.

A todos os meus amigos, tios, tias e primos que sempre me incentivaram. No percurso desses dois anos de mestrado tive a felicidade de ver a minha família crescer, mas também senti a dor das perdas de meus tios João Francisco dos Reis e João Martim Mota, a vocês presto, com lágrimas nos olhos, essa justa homenagem.

Aos meus velhos amigos Gil, Ertinho, Augustinho, Roberto Maia (meu consultor para assuntos tecnológicos), Andinho, Marcos Pan (meu amigo de agonia), Gararu e Nivaldo (Doutor) e vários outros (gostaria de citar todos, mas o textoficaria muito extenso) que compreenderam a minha ausência, incentivaram-me, cuidaram e auxiliaram para que eu não surtasse em meio a tanto trabalho.

Aos meus novos amigos Jeuédne (que nome mais esquisito!), Luciano (Baea), André (Muzenza), Joelma e Ana Lígia com os quais compartilhei risos, angústias, alegrias, tristezas, dúvidas, conhecimentos e principalmente estudo. Obrigado pela equipe que formamos, obrigado pela humildade e pelo altruísmo de saberem ajudar uns aos outros.

A todos os meus amigos professores do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, escola em que estudei e hoje trabalho e pela qual nutro um enorme carinho, Josenice, Carlos Elói, Cinthia, Raqueline, Cédila Denise, Markinhos, Jocemar, Mauricéa, Rita e todos os outros que tenho a certeza de que torceram muito por mim. Agradeço em especial ao professor Erbson, que me incentivou a me inscrever na seleção para o mestrado e me orientou em vários momentos de dúvida sobre o caminho de pesquisa a seguir. Muito obrigado Erbson!

À professora Lourdes, diretora do Colégio Estadual Professor Gomes Neto, escola na qual ingressei durante o curso e que também muito me ajudou, principalmente na adequação dos horários para que eu pudesse dar continuidade ao mestrado.

Aos professores do Profhistória: Marizete Lucini, pelas doces e preocupadas aulas, orientações e indicações de leitura; Lucas Miranda, pela preocupação, incentivo e por mostrar um universo de possibilidades de ensinar História; Janaína Melo, pela inspiração de que é preciso estudar cada vez mais e mais; Paulo Heimar, pela paciência em orientar, tirar dúvidas e ser importunado a qualquer hora do dia; E claro, ao meu orientador Marcos Silva, que teve a paciência de me orientar e me ajudar na construção da presente pesquisa.

Finalmente, agradeço àquela pessoa na qual a todo instante penso, a pessoa que me mostrou o quão importante é a educação, o meu saudoso avô João Prata dos Reis. Vô, como eu gostaria que o senhor estivesse aqui!

Meus sinceros agradecimentos também à banca examinadora e a todos os outros que venha a ter esquecido e que contribuíram nesse processo!

“Segue o teu destino,

Rega as tuas plantas,

Ama as tuas rosas.

O resto é a sombra

De árvores alheias.”

Fernando Pessoa

**RESUMO**

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa linguagens e narrativas históricas: produção e difusão, e tem por objetivo propor a inserção da história do lugar na disciplina História no Ensino Médio. Para alcançar esse objetivo, valemo-nos da pesquisa histórica com o apoio da observação participante. Para fundamentarmos a nossa proposição, elaboramos um roteiro que se inicia com uma breve história da educação, do ensino de História no Brasil e da cidade de Neópolis, lócus da pesquisa. Utilizamos fontes bibliográficas que abordam e debatem sobre conceitos como lugares de memória, memória, identidade, pertencimento e suas respectivas relações com o ensino de História. Debatemos sobre as possibilidades de uso e abordagens da metodologia da história do lugar e sobre a inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC’s no ensino de História. Com o intuito de atender à especificidade do mestrado profissional que tem como uma de suas finalidades, contribuir para a melhoria do ensino de história na educação básica por meio da construção de instrumentos de apoio e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, elaboramos o *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com), ferramenta didática que tem o intuito de facilitar e estimular o desenvolvimento da pesquisa, da produção, da difusão e do ensino da história e da cultura do município de Neópolis.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Produção e difusão de narrativas históricas; Patrimônio, Memória e Identidade; História do lugar; Produto didático-pedagógico; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC’s.

**ABSTRACT**

The present work is inserted in the line of research languages ​​and historical narratives: production and diffusion, and aims to propose the insertion of the history of the place in the discipline History in High School. In order to achieve this goal we use historical research with the support of participant observation. In order to justify our proposition, we elaborate a script that begins with a brief history of education, history teaching in Brazil and the city of Neopolis, locus of the research. We use bibliographic sources that approach and debate about concepts such as places of memory, memory, identity, belonging and their respective relations with the teaching of History. We discuss the possibilities of use and approaches of the methodology of the history of the place and about the insertion of the New Technologies of Information and Communication - NTIC's in the teaching of History. With the purpose of attending to the specificity of the professional master's degree that has as one of its aims, to contribute to the improvement of the history teaching in basic education through the construction of instruments of support and intervention in the process of teaching and learning, we elaborate the website www .conhecerneopolis.com, a didactic tool that aims to facilitate and stimulate the development of research, production, diffusion and teaching of history and culture of the municipality of Neopolis.

**Keywords:** Teaching History; Production and diffusion of historical narratives; Patrimony, Memory and Identity; History of the place; Didactic-pedagogical product; New Information and Communication Technologies - NTIC's.

**LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AGB** – Associação de Geógrafos do Brasil

**ANPUH** – Associação Nacional de Professores Universitários de História

**AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CD** – Disco Compacto (Compact Disc)

**CD-ROM** - Disco Compacto de Memória Apenas de Leitura (Compact Disc Read-Only Memory)

**CEE** – Conselho Estadual de Educação

**CFE** – Conselho Federal de Educação

**CHESF** - Companhia Hidrelétrica do São Francisco

**CIEP** – Centro Integrado de Educação Popular

**CODEVASF** – Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DVD** – Disco Digital de Vídeo (Digital Video Disc)

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IHGB** – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**INRP** - Institut National de Recherche Pédagogique

**IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**NTIC’s** – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SEED** – Secretaria Municipal de Educação

**TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação

**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**USAID** - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)

**LISTAS DE QUADROS**

**Quadro 1 - Modificações feitas dos objetivos/competências entre os PCN do Ensino Fundamental, PCN do Ensino Médio e a BNCC...................................................................................................................................... 45**

**Quadro 2 - Obras voltadas à orientação do professor para a inserção da História local em todos os níveis de ensino existentes na biblioteca do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo........................................................................................................................... 68**

**SUMÁRIO**

[1 INTRODUÇÃO 13](#_Toc522135358)

[2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL 18](#_Toc522135359)

[2.1 Educação, uma breve introdução. 18](#_Toc522135360)

[2.2 Um breve histórico da educação escolar no Brasil, em Sergipe e em Neópolis 19](#_Toc522135361)

[2.2.1 A educação no período colonial e no Império 19](#_Toc522135362)

[2.2.2 A educação na República 24](#_Toc522135363)

[2.2.3 A Constituição de 1988 e os novos rumos da educação no país 31](#_Toc522135364)

[2.3 Uma breve história do ensino de História no Brasil 34](#_Toc522135365)

[2.4 Uma nova LDB, um parâmetro curricular, uma nova base curricular e um novo ensino de História.... 40](#_Toc522135366)

[2.4.1 O ensino de História nos PCNs 41](#_Toc522135367)

[2.4.2 A BNCC e o ensino de História 44](#_Toc522135368)

[3 VILA NOVA, UM LUGAR, AINDA COM MEMÓRIA, ÀS MARGENS DO RIO SÃO FRANCISCO 49](#_Toc522135369)

[3.1 Neópolis e ensino de História: identidade, memória e pertencimento 57](#_Toc522135370)

[4 O USO E A METODOLOGIA DA HISTÓRIA DO LUGAR 63](#_Toc522135371)

[4.1 História local e PCNs, DCNs e a BNCC 65](#_Toc522135372)

[4.2 Os materiais de orientação sobre a História local presentes na biblioteca da escola 67](#_Toc522135373)

[4.3 A metodologia do lugar no Ensino de História 71](#_Toc522135374)

[4.4 As abordagens da História do lugar: diversas possibilidades 77](#_Toc522135375)

[5 MATERIAIS, LIVROS E PRODUTO DIDÁTICO, A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA 81](#_Toc522135376)

[5.1 Materiais e livros didáticos 81](#_Toc522135377)

[5.2 Diversificar materiais e fontes em sala de aula: um desafio para os docentes 85](#_Toc522135378)

[5.3 O uso das novas tecnologias de informação e comunicação - NTICs no Ensino de História 88](#_Toc522135379)

[5.4 O produto final - O website Conhecer Neópolis 92](#_Toc522135380)

[6 CONCLUSÃO 97](#_Toc522135381)

[REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 100](#_Toc522135382)

[APÊNDICE – *Layout* do *website* www.conhecerneopolis.com (imagens) 110](#_Toc522135392)

# 

# 1 INTRODUÇÃO

Diversos são os caminhos que podem ser trilhados no Ensino de História. A diversidade de conteúdos e métodos se transformam em um universo de possibilidades que podem ser exploradas pelo professor e também em um grande desafio, afinal, qual, ou melhor, quais os caminhos mais adequados a serem percorridos para que o ensino e a aprendizagem histórica aconteçam?

Longe de querer dar uma resposta definitiva para essa questão, optamos no presente trabalho, dentre os diversos caminhos possíveis de serem trilhados, debater, fundamentar e propor a inserção da história do lugar nos assuntos a serem trabalhados em sala de aula como uma forma de aproximar os conteúdos presentes no currículo e nos livros de História do Ensino Médio à história que está presente na comunidade, na localidade em que os alunos vivem.

Essa proposição é resultado da compreensão de que a história do lugar pode ser um importante meio de construção do conhecimento histórico, pois, desde o começo do nosso trabalho na educação com a disciplina História, nos surgiram diversos questionamentos, reflexões e críticas em relação a situações que consideramos incômodas e que fazem parte do nosso cotidiano em sala de aula. Dentre esses incômodos, destacamos o pouco conhecimento que os alunos do Ensino Médio do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo apresentam sobre história da localidade em que eles vivem.

Tal constatação sempre nos levou aos seguintes questionamentos acerca do conhecimento histórico trabalhado em nossas aulas: Por que em nossas aulas falamos de lugares tão longínquos que não fazem e, talvez, com quase certeza, nunca farão parte do cotidiano de nossos alunos sem criar uma mínima relação com o que está em volta deles? Por que estudamos a história de outros povos, outros lugares, outras regiões e não criamos o mínimo espaço para estudarmos, pesquisarmos a história que nos cerca, que está próxima dos alunos, de lugares que eles veem, participam e constroem através de seus atos cotidianamente? Por que damos preferência ao estudo sobre um espaço que parece muitas vezes tão distante, para um aluno que, invariavelmente, não passou de uma distância de cinquenta quilômetros do lugar em que ele nasceu, vive e provavelmente habitará até a sua partida? Qual é o significado que o que está longe terá se ele não se identificar com o que está perto dele?

Acreditamos que a distância entre o que é ensinado e a realidade do aluno, gerada pela oferta de assuntos de tempos longínquos e de locais distantes, faz com que o aluno trate a história ensinada como algo que não lhe pertence, como um assunto que ele tem por obrigação estudar pela simples necessidade de “passar de ano”, de “trocar de série”.

Essa falta de interação e de identidade com os assuntos abordados, faz com que a aprendizagem, em diversos momentos, não se concretize da forma como foi planejada pelo professor, faz, também, com que não haja uma reflexão, uma reelaboração do que foi ensinado por parte do aluno, transformando os assuntos em elementos de memorização, levando a História a sua eterna alcunha de disciplina “decoreba”.

A busca por uma aproximação entre aluno, assuntos e disciplina, abre caminho para a busca de referências locais para exemplificar, significar o assunto explicado. Tal dinâmica proporciona olhares arregalados, olhares que demonstram a relativa dificuldade de relacionar o passado ao presente, a antiguidade oriental, por exemplo, à região do Baixo São Francisco, local onde está inserido o município de Neópolis, espaço-lugar onde se encontra o Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo e onde será desenvolvido o presente estudo.

Em Neópolis, pode-se perceber um movimento de abandono e desinteresse em relação aos elementos que se referem à história do município, fazendo com que o esquecimento seja um movimento mais forte que a sua preservação.

Quantos monumentos, construções, tradições já não existem mais no município?

Quantos guardiões da memória do lugar se foram sem ao menos um registro de suas histórias e estórias?

Quantos elementos de valor simbólico foram perdidos, destruídos ou esquecidos sem ao menos a sua catalogação e registro?

Diante desse cenário, sentimos a obrigação de fazer algo com o objetivo de tentar iniciar uma reversão dessa situação.

Passamos a acreditar então que a escola pode e deve ser um espaço de desenvolvimento e colaboração para o início desse movimento. Essa crença partiu da abertura de visão proporcionada pelo PROFHISTÓRIA, pois, apesar de inserirmos os conteúdos da História de Neópolis em nossas aulas, não tínhamos a percepção da importância, do caráter científico do que estávamos fazendo.

Nas aulas de Educação Patrimonial, pudemos perceber a importância de um processo educacional que vise à promoção do conhecimento, apropriação, valorização e, consequentemente, a preservação da herança histórico-cultural do lugar. Pudemos então perceber que esse trabalho pode e deve ser desenvolvido por alunos e professores e que essa dinâmica de trabalho poderia ser uma forma de sanar uma parte de nossos incômodos, tornar nossas aulas mais significativas e, concomitantemente, ser uma forma de contribuir para a preservação do acervo histórico-cultural ainda existente.

Pensamos em diversas formas de promover essa proposta. Iniciamos com a construção de um catálogo sobre Neópolis, que trazia imagens de aspectos que achávamos importantes sobre o município, tais como: suas paisagens, suas manifestações culturais, sua economia, seu acervo arquitetônico, entre outros. Esse catálogo já era um produto.

Começamos a olhar o catálogo como algo importante e o experimentamos em cursos, congressos e aulas. Percebemos, então, que ele por si só não bastava. Começamos, a partir daí, a acreditar na criação de uma ferramenta que permitisse, contribuísse e facilitasse a inserção da História de Neópolis no ensino escolar como um todo, mas com foco no Ensino Médio, nível de ensino no qual atuamos.

Pensamos em uma ferramenta que não contemplasse apenas as nossas aulas, mas que também pudesse ser utilizada pelos demais colegas professores e por qualquer outra pessoa, na difícil tarefa de educar e valorizar a história dos lugares e introduzi-lo no conteúdo escolar ou simplesmente em suas vidas. Além disso, era preciso permitir o acesso e a participação de todos aqueles interessados em colaborar nesse processo de resgate, preservação e reconstrução da história e da memória do lugar ou dos lugares em que essa ferramenta possa ser aplicada.

Diante desse desafio, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental e à metodologia da observação participante para fundamentarmos a nossa proposição. Dessa forma, organizamos o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo traçamos uma breve trajetória da educação e do ensino de História no Brasil. Através dele, podemos observar os avanços e retrocessos, virtudes e problemas, inclusões e exclusões, continuidades e progressos, que caracterizaram a história da educação e do ensino de História em nosso país, desde o seu primeiro momento até os dias atuais, destacando o papel da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio que ainda não foi promulgada.

Pontuamos também algumas importantes passagens da história da educação em Sergipe e em Neópolis, sendo que, em Neópolis, destacamos a fundação do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, escola em que atuamos e em que ocorreram, como já dissemos, vários dos incômodos, que geraram essa proposta.

No segundo capítulo discorremos brevemente sobre a trajetória histórica da cidade de Neópolis, que é o nosso lócus de pesquisa, desde os tempos em que se chamava Vila Nova até os dias atuais. Construímos essa trajetória histórica a partir dos escassos documentos encontrados nas bibliotecas do estado e do nosso acervo pessoal, e, por conta disso, esse breve histórico seguiu um padrão historiográfico que pode ser descrito como “tradicional”. Nosso intuito era ter uma base do que se tem publicado sobre Neópolis, e a partir desse modelo, posteriormente, e provavelmente em outro trabalho, podermos elaborar uma nova escrita sobre essa história, fazendo um comparativo do que existia até então e o que poderá surgir a partir da nossa pesquisa e da nossa ferramenta.

Buscamos também, definir conceitos que julgamos essenciais para a compreensão e a fundamentação de nossa pesquisa, tais como: lugares de memória, identidade, memória e pertencimento.

O terceiro Capítulo trata do uso da história do lugar no ensino de História. Nesse capítulo, buscamos levantar e dialogar com a literatura existente sobre o tema. Iniciamos o capítulo, enfatizando a importância do movimento da escola dos Annales para o surgimento de um novo panorama historiográfico que influenciou e estimulou o surgimento de outras gerações dessa mesma escola, bem como, a de outros movimentos ou escola historiográficas. Tratamos da importância da inserção desses novos temas, enfoques e abordagens defendidos por essas correntes de pensamento no ensino de História, já que a história do lugar é um desses temas.

Nesse mesmo capítulo, analisamos a presença da História do lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na nova Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de demonstrar aos nossos pares que o trabalho com essa temática é amparada e proposta pelos instrumentos que buscam nortear a educação brasileira. Em outra parte do capítulo, consta um levantamento dos materiais para a orientação de professores sobre a inserção da história do lugar existentes na biblioteca da escola.

No terceiro capítulo, ainda, tratamos da metodologia da inserção da história do lugar no ensino de História, bem como, das diversas possibilidades de abordagens que podem ser trabalhadas a partir dessa metodologia.

O quarto capítulo tem como tema a criação do produto didático, o que chamamos de materialização da pesquisa. Em sua abertura, o capítulo busca definir o que é material didático, seus tipos e formas de produção. Trata também dos benefícios e malefícios do uso do livro didático, que é o material didático mais presente e mais utilizado nas escolas públicas na atualidade.

Esse capítulo também trata dos desafios de diversificar os materiais e fontes utilizados em sala de aula por parte dos docentes e de utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação no ensino de História.

Finalizando o capítulo e o trabalho, apresentamos o produto final, o *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com/). Esse produto tem como objetivo auxiliar os professores, alunos e a comunidade em geral na tarefa de ensinar, aprender, produzir e preservar materiais e fontes referentes à história e à cultura do município de Neópolis, bem como, buscar promover uma aprendizagem histórica mais significativa que colabore com o fortalecimento do sentimento de pertencimento do indivíduo e sua comunidade através da valorização dos elementos locais, contribuindo para uma educação que priorize a formação do cidadão.

# 2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

## 2.1 Educação, uma breve introdução.

É inquestionável a importância do processo educacional para o desenvolvimento do ser humano. Aliás, ele é um fenômeno específico da espécie humana, que, em sua necessidade de adaptar a natureza à sua sobrevivência, transforma-a criando um mundo humano, que também pode ser definido como o mundo da cultura (SAVIANI, 2011).

A educação proporciona as pessoas uma perspectiva de um porvir melhor, não só em termos de individualidade, mas também de coletividade, pois é mais do que sabido que as comunidades que atingiram e que atingirão os melhores índices de desenvolvimento são aquelas que investem e seguem um plano educacional sério e bem definido, com metas a serem atingidas e realizadas constantemente análise e revisão dos resultados e objetivos alcançados.

Desde os primórdios da humanidade, desenvolvem-se processos relacionados à ação educativa e, no decorrer dessa história, o conceito de educação teve os mais diversos e amplos sentidos e objetivos.

É na modernidade, porém, através da influência de movimentos como a revolução científica do século XVII e o Iluminismo do século XVIII, que se chega à conclusão de que a instituição familiar e as outras estruturas existentes não eram mais suficientes como agentes educacionais. A partir de então, a ideia de uma educação escolar ganha impulso.

Nesse processo, o Estado Moderno terá papel fundamental, pois, com a necessidade de se instituir como estrutura dominante perante a sociedade, essa nova forma de organização vai tratar a escola como um dos meios para atingir seu objetivo.

Segundo Silva, é também durante esse período que:

[…] estabeleceram-se os grandes objetivos da educa­ção moderna: o aperfeiçoamento do gênero humano, mediante a formação de pessoas amadurecidas, guiadas pela razão. Com isso, além de sua tarefa tradicional de reproduzir os conteúdos culturais acumulados durante a ex­periência histórica da humanidade, a escola também se viu com o objetivo de preparar o cidadão para a sociedade moderna; como alguém consciente de seus direitos e deveres, cumpridor das leis em função da autonomia moral adquirida pelo exercício da virtude durante o processo de socialização desenvolvido na escola. (2009, p. 32)

Com a chegada da contemporaneidade, o Estado Moderno e a instituição escolar vão se estruturando e se consolidando. Com isso, há uma expansão do sistema educacional nunca visto anteriormente.

No decorrer do século XX, a ação de diversos órgãos, principalmente da Organização das Nações Unidas, direcionou-se em prol da garantia do direito a uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas.

Mas afinal, o que vem a ser educação?

Na busca de uma resposta para essa pergunta, optamos neste trabalho, pelo fato de termos como foco a trajetória da educação no Brasil, pela definição presente na legislação brasileira, que, através da Lei nº. 9.394/1996, também conhecida como Lei de diretrizes e bases da educação brasileira, define a educação como sendo:

[…] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.8).

Ainda segundo a Lei, esses processos têm como finalidade “[…] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.8).

Como podemos observar, o processo educacional, mesmo com o advento da escola moderna, não se dá somente nas entidades escolares de ensino-aprendizagem. A própria LDB atesta isso em seu texto, conforme mencionado, ele se processa nas mais diversas instituições que compõem a sociedade.

Uma vez que o presente trabalho tem como um de seus objetos o ensino escolar, nos ateremos ao percurso dessa instituição no processo de desenvolvimento educacional brasileiro, como veremos a partir da trajetória por nós traçada.

## 2.2 Um breve histórico da educação escolar no Brasil, em Sergipe e em Neópolis

### 2.2.1 A educação no período colonial e no Império

A história da educação em terras atualmente brasileiras inicia-se ainda nas primeiras décadas do período colonial quando os primeiros membros da Companhia de Jesus, popularmente conhecidos como jesuítas, chegaram ao Brasil, naquela época colônia portuguesa na América, e fundaram a primeira “escola de ler e escrever” em Salvador na qual frequentavam órfãos, índios, mamelucos e filhos de colonos portugueses. Essa escola tinha um plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega que:

[…] consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que de destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha (SHIGUNOV & MACIEL, 2008,p.176).

No contexto de educação promovida pela Companhia de Jesus no período colonial, outro exemplo que podemos apontar é aquele que talvez seja o mais famoso, que é a fundação do Colégio de São Paulo na Aldeia de Piratininga, no ano de 1554, aldeia essa que posteriormente daria origem à maior cidade do Brasil na atualidade que é São Paulo.

Posteriormente, fundam-se outras instituições de ensino sob o comando do Padre Manuel da Nóbrega em outras povoações da colônia, como: Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

Em Sergipe, assim como no restante do Brasil, pois “[...] há estreita correlação entre o que ocorria no plano nacional e que sucedia a vida sergipana” (NUNES, 2008, p. 17), a história da educação também se inicia com a chegada dos inacianos[[1]](#footnote-1), a partir de 1575, quando ocorre a primeira tentativa de colonização da região no governo de Luís de Brito. O Padre Gaspar Lorenço funda na aldeia de São Tomé uma escola para crianças tendo como objetivo principal o processo de catequização do povo nativo. Por ter sido empossado para o cargo no magistério nessa escola, o Irmão João Salônio teria sido o primeiro professor em terras que correspondem atualmente a Sergipe.

Nas primeiras décadas de colonização, o processo educacional era voltado para a conversão dos povos nativos à religião católica. Em relação ao ensino regular, Nunes afirma que:

Apesar da longa permanência em Sergipe, os jesuítas nunca haviam enveredado pelo ensino das Humanidades, embora tentativas houvessem (sic) sido feitas pelos habitantes da terra desde 1684, quando os membros da Câmara de São Cristóvão pediram a fundação de um colégio, que se tornava necessário para o bem de seus filhos (2008, p. 24).

Tal solicitação foi negada sob a alegação de que era de competência da Companhia de Jesus se manifestar sobre o caso e não da Câmara.

Outras ordens religiosas, como, por exemplo, a Carmelita, atuaram em Sergipe no período colonial, mas “[...] não há referência à atuação dessa Ordem como educadora” (NUNES, 2008, p. 25).

No decorrer do século XVII, a Ordem Franciscana chega a Sergipe e, apesar do seu status de pobreza, inicia a sua atuação no campo educacional, dando início ao ensino das Humanidades em terras sergipanas.

Com a extinção dos Colégios Jesuítas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, a situação da educação em Sergipe, que já era bem precária, piora ainda mais. Apesar da criação das Aulas Régias em 1772, esse novo sistema de ensino só vai chegar a Sergipe no final da década de 1780. E é no final da década de 1790, que encontraremos uma das primeiras referências de Neópolis, na época denominada Vila Nova Real do Rio São Francisco, no cenário educacional sergipano com a presença de uma cadeira de Gramática Latina. Tal fato causava estranheza, já que, segundo Nunes, esta informação revela “[...] a falta de qualquer embasamento na distribuição das aulas, desde em quando Vila Nova Real do São Francisco, que nem sequer contribuiu para o Subsídio Literário, havia aula de Gramática Latina, sem existir, porém, de Ler e Escrever” (2008, p. 31).

Vale ressaltar que estão excluídas das informações expostas as contribuições dos padres seculares e de muitas pessoas que dominavam a leitura e a escrita e que foram responsáveis pela alfabetização de um grande número de pessoas nesse período.

A chegada da Família Real portuguesa ao Brasil em 1808, que promoveu uma série de avanços e reformas, altera muito pouco o quadro educacional brasileiro e sergipano que se manteve nos mesmos moldes do período anterior, apenas com o acréscimo de algumas cadeiras de Primeiras Letras e de Língua Latina em outras povoações do estado. Segundo Nunes, “[...] o quadro educacional de Sergipe não era uma peculiaridade local. Constituía uma réplica do que acontecia no Brasil ainda nos começos do século XIX” (2008, p. 37). Tal situação pode ser atribuída à falta de uma política nacional de educação e à baixa capacidade de investimentos por parte das províncias nesse segmento.

Com o advento da independência, é elaborada a primeira Carta Constitucional da nova nação. Apesar do fim dos laços coloniais, o Império brasileiro era caracterizado por um modelo político influenciado por ideias europeias, por uma sociedade capitaneada pelos interesses dos grandes latifundiários, pela forte presença da Igreja Católica e por uma economia essencialmente agroexportadora, ficando claro o seu conservadorismo e atraso em relação às ideias que surgiam no mundo no mesmo período.

Apesar desse conservadorismo, a Constituição de 1824 traz em seu texto as primeiras iniciativas que impactariam diretamente na construção de um projeto educacional para o Brasil. É nesta carta que aparece pela primeira vez a oferta da instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Ressaltamos que negros e escravos não eram considerados cidadãos nesse período, portanto, estavam excluídos desse processo.

Mesmo que as leis estabelecidas por essa Constituição não tenham sido aplicadas, a preocupação em tê-las já revela uma mudança de postura quanto à visão sobre a importância da educação.

Em Sergipe, a necessidade de pessoas mais qualificadas para ocupar os cargos públicos da nova província gera o aumento de atenção para o avanço educacional da localidade. Entre 1828 e 1831, é aberto o primeiro concurso público da história da educação sergipana, quando se instala o Conselho Geral da Província e são criadas, com sede em São Cristóvão, as cadeiras de Retórica, Filosofia, Geografia e Francês. Segundo Barreto:

Desde que conquistou sua liberdade política, que Sergipe fixou-se na ideia de criar uma escola secundária – um Liceu, nos moldes dos existentes em outras Províncias brasileiras. A primeira tentativa fracassou, em 1831, por falta absoluta dos meios necessários, inclusive de professores que pudessem assumir as cadeiras previstas. Certamente pesou, também, o fato da Constituição do Império centralizar a instrução, passando responsabilidades para as Províncias somente em 1834, com o Ato Adicional (2006, p. 1).

Outro acontecimento relevante desse período é a criação das primeiras cadeiras públicas para pessoas do sexo feminino.

Barreto ainda coloca que a ideia de se instituir uma escola secundária em Sergipe, “[...] continuou atraindo adeptos, ganhando corpo, e gerando providências que viriam a facilitar, mais adiante, a instalação do Liceu Sergipense, em São Cristóvão, em 15 de março de 1847” (2006, p. 1).

E foi no Liceu de São Cristóvão que foi criada a primeira cadeira de Geografia e História da província, entregue ao Dr. Antonio Nobre de Almeida Castro (NUNES, 2008), dando início à história do ensino de História sergipano.

Mesmo sendo uma das poucas instituições de ensino sergipanas, o Liceu passou por uma série de dificuldades, como: a irregularidade do número de alunos, a extinção de cursos que não condiziam com a realidade local e as condições inadequadas de infraestrutura. O Liceu existiu até a mudança de capital de São Cristóvão para Aracaju em 1855.

Em 1850, o relatório do Primeiro Inspetor Geral das aulas, Dr. Guilherme Pereira Rebelo, aponta a existência de 64 aulas públicas primárias e secundárias no estado (NUNES, 2008), o que atesta uma relativa expansão educacional na província. Nesse relatório, consta a existência de uma turma feminina em Vila Nova[[2]](#footnote-2), o que é bastante interessante, pois demonstra a preocupação em dar início ao processo de educação para as mulheres da Vila.

Nos decênios 1835-1855, o número de alunos em Sergipe subiu cerca de 60% (sessenta por cento), o crescimento econômico, a vida urbana, a evolução cultural e, a partir de 1855, a mudança da capital para Aracaju marcam a história sergipana desse período (NUNES, 2008).

Em 1859, o Imperador Pedro II visita terras pertencentes à província de Sergipe, passando por Vila Nova. Era prática comum do imperador a visita, a sabatina e a avaliação dos professores das escolas das localidades que ele visitava. Em Vila Nova, não foi diferente, o imperador relatou em seu diário de viagens um pouco da impressão que teve da educação na vila.

Visitei a escola de meninos, cujo professor tinha vindo para o Penedo por causa da festa, constando que a esta escola concorrem somente sete ou oito meninos. A casa é imprópria. Fui depois à de meninas onde se achavam presentes 22 alunas, informando a professora, que parece muito moça, e é mulher de um velho major reformado de linha, Leandro (e por isso trouxesse capela de virgem), que são 26 as matriculadas. Algumas delas leram e uma delas, de quatro irmãs, da família Costa, todas de cara viva, fez uma conta de dividir com prontidão e certeza, lendo menos mal (PEDRO II, 2003, p.53).

Em uma tentativa de dar novos rumos e adequar a educação sergipana à nova realidade, foi criado em 1862 o Liceu Sergipense. Instalado na nova capital da Província, teve vida breve, já que em 1864 foi extinto por conta do reduzido número de alunos.

O cenário sergipano só começa a ser modificado a partir da década de 1870, quando começou-se a esboçar um novo modelo educacional na Província. Para Franco:

A criação do colégio Atheneu Sergipense, pelo presidente provincial Tenente-Coronel Francisco José Cardoso Júnior, evidenciou o interesse na melhoria do ensino público em Sergipe. Estruturado para oferecer os cursos de Humanidades e o Normal, com duração de 4 anos, o Atheneu representava uma esperança para a ordem social, no tocante à disponibilização de uma instituição competente também para a formação de professores. (2017, p. 180)

Mesmo com esse novo propósito, os problemas continuaram existindo, pois ainda, segundo Franco:

Passada a euforia da inauguração, restou a difícil constatação dos problemas a serem enfrentados. Numa análise inicial, era preciso adequar a proposta de ensino à realidade provincial, e, nessa perspectiva, o Atheneu atendia aos filhos da aristocracia rural, cujos interesses avançavam sobre o Ensino Secundário. Eram péssimas as condições do espaço físico ocupado pelo Colégio, em um prédio cedido pela Câmara Provincial, adaptado para as atividades pedagógicas (2017, p. 180).

O problema de estrutura da escola é resolvido apenas em 1872, com a inauguração de um prédio construído especificamente para abrigar a instituição de ensino.

A década de 1880 é marcada pelo avanço de ideias positivistas e republicanas. Em 1881, o Atheneu Sergipense é transformado em Liceu Secundário de Sergipe, passando a oferecer o curso secundário, possibilitando a habilitação de seus alunos no bacharelado em Letras através da submissão de uma dissertação. Nesse mesmo ano, é inaugurada a escola Normal com o objetivo de habilitar profissionais para o magistério (NUNES, 2008).

Apesar dos avanços ocorridos em relação ao período colonial, a situação da educação nacional e sergipana no Brasil Império continuava deficitária, com a existência de um grande contingente de analfabetos, um ensino primário relegado e de restrito acesso e um ensino secundário e superior pouco desenvolvidos e voltados para o atendimento da elite. Além dessas características, podemos ressaltar também “[...] a baixa qualidade da educação e a predominância de uma pedagogia tradicional, fruto da influência conservadora da mentalidade católica brasileira” (SILVA, 2009, p. 101).

Ainda segundo Silva (2009), essa mentalidade religiosa continuava prevalecendo durante a primeira metade da República.

### 2.2.2 A educação na República

A ideia de modernidade foi uma fonte de inspiração para a instalação do regime republicano, afinal, era preciso justificar o fim da Monarquia e apontar um novo caminho que levasse o país ao progresso.

O que ocorreu na realidade foi a manutenção de várias estruturas do regime monárquico, tais como: a forte influência dos latifundiários, que passaram a comandar diretamente a política; a influência da Igreja Católica em vários setores, apesar do processo de laicização do estado com o fim do regime de padroado; a forte desigualdade social, acentuada ainda mais pela falta de políticas públicas para a inclusão na sociedade da população negra recém liberta dos laços escravistas.

Esse período é também caracterizado por uma forte contradição entre a mentalidade conservadora e as diversas mudanças ocasionadas pelos ideais liberais e as inovações técnicas e científicas oriundas da Europa e Estados Unidos. Além disso, várias alterações ocorriam também no cotidiano das pessoas com o aumento do processo de urbanização e da presença dos novos meios tecnológicos de transporte, comunicação, cultura e informação em suas vidas (SILVA, 2009).

Com o novo regime, um novo modelo educacional é implantado sob o comando do General Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que executou uma reforma, a qual promoveu uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro. Um dos ícones dessa reforma é o surgimento dos Grupos Escolares, vistos como um plano para desenvolver a educação no país por uns e como alvo de duras críticas por outros.

Silva assinala que,

[…] a reunião de escolas isoladas e a construção de edifícios para o “Grupo Escolar” tornou-se uma prática dos governos estaduais republicanos para propagandear a chegada do país também à modernidade educacional (2009, p. 108).

Em Sergipe, tal prática não foi diferente, pois, nas primeiras décadas de República, há um crescimento no número de escolas construídas e no número de alunos matriculados. Nesse período, podemos destacar a atuação dos presidentes do estado Antônio José de Siqueira Meneses (1911-1914), Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão (1914-1918)**,** José Joaquim Pereira Lobo (1918-1822), [Maurício Graccho Cardoso](https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurício_Graccho_Cardoso) (1922-1926), que foram responsáveis pela ordem de construção de diversos grupos escolares em Sergipe.

Dentre os grupos escolares construídos nesse período, destacamos a construção do Grupo Escolar Monsenhor Olympio Campos na cidade de Vila Nova, idealizada pelo presidente do estado General Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão[[3]](#footnote-3), cujo projeto de construção teve continuidade na administração do presidente Coronel José Joaquim Pereira Lobo[[4]](#footnote-4). Apesar de ser um prédio de padrão modesto houve uma série de dificuldades para a conclusão dessa e de outras obras, conforme atesta Santos:

A construção de prédios mais modestos era defendida por muitos, pois seria o melhor meio para substituir as escolas isoladas por modernos grupos. Essa defesa também foi motivada pela difícil situação financeira do Estado no governo de Pereira Lobo, o que impedia construção de novas escolas. Um sinal dessa crise é que alguns grupos escolares que tiveram suas obras iniciadas entre os anos de 1917 e 1918 só foram inaugurados em 1923, durante o governo de Graccho Cardoso, como é o caso dos grupos “Gumersindo Bessa”, em Estância, e o “Olympio Campos” em Vila Nova (atual Neópolis) (2009, p.48).

A inauguração do prédio só ocorreu no ano de 1923, na gestão de Maurício Gracho Cardoso e foi assunto de um discurso do então presidente:

Tendo começado a minha gestão a 24 de Outubro de 1922, inaugurava, em Maio de 1923, o primeiro grupo escolar na cidade de Estância, sob o patronímico de Gumersindo Bessa. Essa obra durou de 1918 aos fins de 1922, sendo pecuniariamente solvido o respectivo contracto na actual administração. Veio logo depois o Grupo Olympio Campos, em Villanova, iniciado também em 1917, para servir de reunião de escolas. Já encontrei acabada a construção desse edifício, que é péssima, limitando-me, simplesmente, a rematar o respectivo acabamento, quando de sua entrega à população (SERGIPE, 1924, p. 14 APUD SANTOS, 2014, p. 3).

Segundo Azevedo,

Os grupos escolares foram importantes para a educação escolar primária sistematizada. Eles contribuíram para a educação escolar também ao disponibilizar seu espaço para outras atividades de instrução. Assim, por solicitação do Intendente Municipal de Neópolis, o Grupo Olympio Campos abrigou em seus salões a ‘Escola Municipal 3 de Maio’, durante mais de um ano. Não havendo contra-ordem da Diretoria Geral da Instrução, voltou a acolher a Escola em outras ocasiões. Ao considerar a necessidade e utilidade do Grupo como um núcleo de combate ao analfabetismo, a direção do “Olympio Campos” chegava a se adiantar em relação à Diretoria da Instrução e concedia o direito de uso dos salões. A Escola era noturna e destinava-se aos operários, contando com uma matrícula de 49 alunos entre rapazes e moças. Em abril de 1928, foi novamente inaugurada, agora de forma oficial a “Escola Noturna Municipal 3 de Maio”, com uma matrícula de 70 alunos, todos operários, sendo 58 mulheres e apenas 12 homens, em um dos Salões (Dr. Manoel Luís) do Grupo, com aprovação do Diretor da Instrução, professor Franco Freire (2011, p. 7 e 8).

Dessa forma, percebe-se a importância da construção do Grupo Escolar Olympio Campos para a história e para uma relativa mudança do panorama educacional de Vila Nova e do interior sergipano. O motivo de darmos ênfase a esse Grupo Escolar não está só no fato de ter sido a primeira escola com uma estrutura considerada adequada no município, mas também pelo fato de esse prédio atualmente abrigar o Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, local em que desenvolvemos nossas atividades como professor e que serve de base para a presente pesquisa.

Apesar do impulso gerado pela ampliação do número de Grupos Escolares, tais ações ainda não foram suficientes para promover uma transformação impactante no quadro educacional do país e de Sergipe, pois os índices de analfabetismo continuavam enormes.

Em relação ao ensino secundário nesse período, ele se manteve nos mesmos moldes do período monárquico, com pouquíssimas alterações e sem aumento de oferta para a população em geral, continuando focado no atendimento às classes mais abastadas da população.

Com o início da Era Vargas, a partir de 1930, ocorrem diversos eventos, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a Reforma Campos e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, aliados à influência de ideias da Escola Nova e a contribuição de intelectuais, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, ajudaram a promover uma modernização da educação brasileira.

A organização do Conselho Nacional de Educação em 1931 e a [Constituição de 1934](https://pt.wikipedia.org/wiki/Constituição_de_1934), que deu ao Conselho a incumbência de criar o Plano Nacional de Educação, esboçaram a ideia de construção de uma política educacional para o Brasil.

A implantação do Estado Novo em 1937, apesar da manutenção de várias diretrizes relacionadas à educação da Constituição de 1934, promoveu a estagnação do processo educacional brasileiro, pois, segundo Bispo: “O sistema educacional era utilizado para difundir entre as crianças e jovens o espírito do novo regime, essencialmente cívico e nacionalista” (2003, p. 1).

No início da década de 1940, a educação sergipana ainda sofria com a carência financeira e a desorganização administrativa. Apesar do aumento do número de escolas, as matriculas escolares representavam um “[...] número ainda pequeno em relação à população escolarizável” (Diário Oficial do Estado, 25/5/1942, Apud BISPO, 2003, p. 1). As propostas educacionais do Estado Novo foram inseridas na rede educacional através do Departamento de Educação, que buscava seguir fidedignamente tais orientações.

No panorama nacional, o ano de 1942 é marcado pela Reforma Capanema. Essa reforma promoveu uma série de mudanças em todas as áreas da educação brasileira, mas foi na educação secundária que a Reforma deixou sua marca mais profunda. Segundo análise de Schwartzman, Bomeny e Costa:

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" " e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída (2000, p. 205).

Teríamos, assim, uma educação voltada aos interesses e objetivos propostos pelo Estado Novo como a moral, o civismo e as responsabilidades individuais, bem como, uma educação que dividia os níveis de ensino de acordo com os níveis econômico-sociais da população.

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, mais uma vez foi necessária a organização de uma nova Carta Magna. A Constituição de 1946 distancia-se da Constituição de 1937 em relação à educação. Sua grande inovação era a estipulação de recursos mínimos a serem aplicados na educação. Para Romanelli:

[…] esses recursos não eram suficientes para efetivar o direito à educação assinalado nos dispositivos constitucionais. Todavia, a estipulação em lei, da obrigatoriedade do poder público de reservar, para esse fim, um mínimo de recursos, já revelava, da parte dele, um certo grau de preocupação em estabelecer condições mínimas para que fosse assegurado aquele direito (2005, p. 171).

A partir de 1948, iniciam-se as discussões para a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira. O embate entre os que defendiam a centralização da educação e os que defendiam a descentralização fez com que as discussões durassem até 1961, quando, enfim, após longo tempo de tramitação, foi sancionada a primeira LDB brasileira, sob a denominação de Lei nº 4.024/61, tendo sido publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart. Essa Lei foi caracterizada por: dar mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC; regulamentar a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garantir o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação; o repasse de dinheiro público não era exclusivo apenas às instituições de ensino públicas, as instituições particulares poderiam receber recursos mediante ao disposto nos artigos 93º, 94º e 95º; tornar obrigatória a matrícula nos quatro anos do ensino primário; estabelecer a necessidade de formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginasial ou colegial e a formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Na visão de Romanelli, essa primeira LDB “[...] atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos” (1986, p. 257).

Em resumo, depois de anos de debates, conflitos e esforços para a sua aprovação, essa primeira LDB não agradou a nenhum dos grupos que se formaram para a sua formulação. Nas palavras de Silva:

A contri­buição mais significativa dessa LDB foi o estabelecimento dos sistemas de ensino da União, dos Estados e do Distrito Federal, procurando articular os diversos graus e ramos de ensino. Foram tomadas, assim, medidas para a unificação e descentralização do sistema escolar no Brasil (2009, p. 127).

Na gestão do Governador de Sergipe José Rollemberg Leite (1947-1951), conclui-se a reforma do Grupo Escolar Olympio Campos e, em março de 1950, a escola é inaugurada, sendo sua gestão educacional transferida da Igreja Católica para o Governo do Estado. O Grupo também recebe uma nova denominação, sendo rebatizado com o nome de Grupo Escolar Marechal Pereira Lobo, em homenagem ao Presidente de Estado que contribuiu para a sua construção. O Grupo Escolar, nesse momento, ofertava turmas do ABC até a quarta série do ano primário.

Ainda na década de 1950, mais precisamente no ano de 1953, o Governo Federal criou o Ministério da Saúde, retirando do Ministério da Educação e Saúde a responsabilidade de administração destinada à pasta criada. A partir de então, o órgão federal responsável pela educação passa a se chamar oficialmente de Ministério da Educação e Cultura (MEC), denominação que é mantida até hoje.

Com o impulso dado pela aprovação da primeira LDB, foi elaborado o primeiro Plano Nacional da Educação (1962). Esse documento,

[…] não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos (Brasil, 2001).

Apesar dos avanços obtidos quanto ao aumento do número de matrícula, segundo Romanelli, em termos de extensão de escolaridade, “[...] a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, se não falharam completamente, pelo menos não conseguiram resolver o problema da democratização do ensino” (1986, p. 187).

No decorrer da década de 1960, ocorre mais um importante acontecimento para a educação sergipana, o início do processo de criação da Universidade Federal de Sergipe.

A UFS começou a ser criada no ano de 1963, pela lei n. 1.194, de 11 de junho, quando o governador do Estado de Sergipe, João de Seixas Dória, autorizou a transferência dos estabelecimentos de ensino superior existentes no Estado para a Universidade Federal de Sergipe (Bretas & Oliveira, 2014, p. 157).

O projeto de criação da Universidade Federal de Sergipe e sua respectiva efetivação em 1968, já sob o comando do regime militar, constitui-se em um relevante marco para o avanço científico e educacional no estado, alterando o panorama de produção científica e, principalmente, conforme o enfoque do trabalho, de formação de docentes para a atuação na educação pública e particular do estado.

A LDB de 1961 e suas respectivas atualizações duram 10 anos, o Golpe Civil-militar de 1964 e as mudanças políticas trazidas por ele, vão interferir diretamente na vida educacional, mas apesar dessa interferência, uma nova Lei de Diretrizes e Bases só seria aprovada em 1971, sob o título de Lei nº 5.692 de 11 agosto de 1971, no mandato do Presidente General Emílio Garrastazu Médici .

A educação durante o regime militar (1964-1985) foi pautada: pela assinatura de diversos acordos de cooperação entre o MEC e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) com o objetivo de modernizar a educação brasileira, o que deixava bem claro o posicionamento do Brasil ao lado dos Estados Unidos perante o cenário da Guerra Fria; pela influência do setor privado e da Igreja Católica, que vão, através de suas instituições de ensino, dominar uma boa parcela da oferta de vagas no segmento educacional; na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo reduzir os altos índices de analfabetismo existentes; em um Ensino Médio voltado à formação profissional, que visava ao atendimento de uma ideologia desenvolvimentista e de atendimento do capitalismo; e o controle político e ideológico em seus diversos níveis. Para isso:

A repressão foi fortemente exercida, vigiando professores e suas condutas, observando alunos e expulsando os subversivos, todos esses atos eram respaldados na ideologia de Segurança Nacional, na qual de certa maneira funcionava como um movimento anti-intelectual em nome de um anticomunismo propositadamente exacerbado (PAULINO & PEREIRA, 2006 p.1946).

A nova LDB de 1971 teve como principais características: a previsão de um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do [ensino religioso](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_religiosa) facultativo; a ampliação do Ensino de 1º grau, passando a ser obrigatório para as crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos; a implantação da Educação à distância como modalidade do ensino supletivo; a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (curso pedagógico); a formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º graus em curso de nível superior ao nível de graduação; a formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação; a aplicação de dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas e a previsão de gastos de 20% do orçamento municipal com educação, não prevendo a dotação orçamentária para a União ou os estados.

Sobre essa segunda LDB, Silva conclui que:

[…] no que diz respeito ao ensino inicial, que a exigência de uma maior escolarização foi algo positivo e que a estrutura adotada então de uma certa forma prevalece até hoje. Porém, no que diz respeito à política de profissionalização forçada do Ensino Médio, o fracasso da iniciativa foi patente. Inicialmente, devido aos altos custos desse tipo de escola (exigem oficinas, equipamentos e laboratórios), também em decor­rência da defasagem entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, pela falta de professores especializados e porque a demanda pelo ensino superior não diminuiu em função da ampliação da escola profissionalizante. (2009, p. 136)

O sistema educacional sergipano seguiu as orientações do sistema nacional imposto pelo regime militar.

Com o início do processo de abertura democrática, a partir de 1978, a realidade política brasileira, aos poucos, vai sendo alterada, mas a realidade educacional ainda padecia.

Segundo Palma Filho:

De acordo com o Censo de 1980, a população brasileira em idade escolar é de aproximadamente 23 milhões, da qual 7.540.451 não frequentam a escola de 1º grau, portanto, 1/3. Na zona rural, a situação ainda é pior. De um total de 9.229.511 pessoas em idade escolar, quase metade não frequenta a escola. O índice de analfabetismo no Brasil é de 25,5%, portanto, também no terreno da universalização do ensino de 1º grau, os governos militares não lograram êxito (2005, p.90).

Como se pode observar, os índices da educação brasileira durante o regime militar, apesar de todas as ações implementadas, continuavam alarmantes.

Em 1982, ocorrem eleições diretas para os governos estaduais, abrindo a possibilidade de os estados passarem a ter determinada autonomia frente ao Governo Federal. No Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola (1983-1987), “[...] são criados os CIEPs (Centro Integrado de Educação Popular), como uma iniciativa do antropólogo e educador Darcy Ribeiro, cuja proposta educacional contemplava a permanência do aluno em tempo integral na escola” (Palma Filho, 2005 p. 123). Uma proposta inovadora que, em função das mudanças de governo e de supressão de recursos, não teve continuidade. Posteriormente outras propostas de escolas de ensino integral irão surgir, mas a descontinuidade desses projetos pelos governos dos respectivos momentos não irá permitir uma análise mais aprofundada sobre os seus resultados.

Depois de uma forte pressão da sociedade civil, em 1985, o regime militar chegava ao fim. A primeira eleição, pós-regime militar, para presidente da República ocorreu de forma indireta, na qual saiu vitorioso o candidato Tancredo Neves. Por conta de complicações de saúde, Tancredo Neves não toma posse, sendo empossado presidente o vice-presidente eleito José Sarney no dia 15 de março de 1985. No dia 21 de abril do mesmo ano, Tancredo Neves faleceu fazendo com que José Sarney assumisse de forma definitiva a presidência da República.

Os novos rumos da política brasileira e a necessidade de uma reorganização do Estado fizeram com que surgisse a necessidade de elaboração de uma nova Constituição Federal. Por isso, em 1986, ocorreram eleições gerais para a composição de uma Assembleia Nacional Constituinte. A nova Constituição brasileira foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988 e, com o acréscimo de várias emendas, continua em vigência até hoje. A Constituição de 1988 trouxe novos direcionamentos para a área da educação que estão em processo de desenvolvimento e implantação até os dias atuais.

### 2.2.3 A Constituição de 1988 e os novos rumos da educação no país

A Constituição de 1988 foi considerada pelo presidente da Assembleia Nacional Constituinte deputado Ulisses Guimarães como uma “Constituição Cidadã”, pelo fato de ter promovido um grande avanço em termos das garantias individuais para os cidadãos brasileiros.

Em relação à educação, a Constituição traz, logo em seu artigo 6º[[5]](#footnote-5), esta como sendo um dos direitos sociais do cidadão e coloca em seu artigo 205º, capítulo III, seção I, que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988 p. 160). Logo a princípio, fica claro que a educação é uma obrigação não só do Estado, mas de todos os entes, organizações, instituições e pessoas que compõem o estado Brasileiro.

Em seus demais artigos do Capítulo III, Seção I, que vai do artigo 205º ao 214º, que tratam sobre educação, a Constituição dispõe sobre: os princípios que a educação será ministrada; a autonomia dada às universidades; o dever do Estado em garantir educação nos mais diversos níveis, etapas e modalidades e o atendimento das necessidades do educando; da liberdade de ensino por parte da iniciativa privada; da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental; da organização por parte da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios dos sistemas de ensino em regime de colaboração; a aplicação de recursos para a educação por parte da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; da destinação dos recursos públicos da educação e por fim o estabelecimento do plano nacional de educação.

Percebe-se que essa nova Carta Constitucional traz em seu conteúdo uma preocupação com a expansão e o estabelecimento de todas as diretrizes necessárias para a construção de um sistema educacional que possa atender todos os cidadãos brasileiros.

A aprovação de uma nova Carta Constitucional fez necessária a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, condizente com os seus respectivos propósitos. Os debates em torno do novo documento que definiria e regulamentaria a educação brasileira com base nos princípios presentes na nova Constituição duraram cerca de 8 anos sendo sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 sob forma de Lei com o número 9.394/96, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A nova LDB trouxe uma série de inovações em relação às leis anteriores, tais como: a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação; a ampliação do conceito de educação, colocando-o para além dos limites da escola, o aumento do nível de exigência na formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica, entre outras. Tais disposições têm como objetivo garantir a formação básica do indivíduo no território nacional, com a finalidade de proporcionar o domínio de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Com o objetivo de estipular metas, diretrizes e estratégias para a política educacional, a Constituição Federal prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual deverá ser elaborado com duração de 10 anos e tem segundo o artigo 214 da Constituição Federal de 1998:

[…] o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC n. 59/2009)

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela EC n. 59/2009)

(BRASIL, 1988).

Nesse processo de reestruturação e edificação de uma nova educação nacional e com o objetivo de cumprir o artigo 210 da Constituição Federal, o qual estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL 1988), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que, segundo Menezes e Santos, são:

Conjunto de textos, cada um sobre uma área de ensino, que serve para nortear a elaboração dos currículos escolares em todo o país. Os PCNs não constituem uma imposição de conteúdos a serem ministrados nas escolas, mas são propostas nas quais as Secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino (2001, p. 1).

Ainda segundo Menezes e Santos:

Os PCNs estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e, dessa forma, propõem uma educação comprometida com a cidadania, elegendo, baseados no texto constitucional, princípios para orientar a educação escolar. Dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social são algumas de suas balizas (2001, p.1).

Como pudemos constatar, a história da educação brasileira é marcada por uma série de descontinuidades, exclusões e desigualdades. Mas, apesar das críticas e suas eventuais falhas, a partir da Constituição de 1988, o processo de construção de uma educação de qualidade, acessível a todos e que promova o desenvolvimento de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania tomou um direcionamento que, se ainda não é o desejável, evoluiu em relação às outras Constituições que estiveram em vigor no nosso país.

Não podemos deixar de mencionar, nesse contexto de mudanças, a importância decisiva da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia em 1990, pois boa parte das alterações que começaram a ocorrer na educação brasileira a partir da década final do século XX, foi influenciada pelo movimento de reformas mundiais iniciadas nesse evento promovido pela UNESCO.

Como o presente trabalho é voltado ao Ensino de História e mais especificamente ao ensino de História tendo como objeto o lugar, passaremos a tratar das Leis e bases que regulam a nossa educação sob esse enfoque.

Vale lembrar que a estrutura curricular relacionada ao ensino de História e a todas as demais áreas está em pleno processo de reelaboração. A etapa de construção dessa nova base já foi concluída para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental com a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular em 20 de dezembro de 2017. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda não foi aprovada e deverá ser homologada ainda neste ano tendo como fundamento a BNCC já aprovada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental.

## 2.3 Uma breve história do ensino de História no Brasil

A História é ensinada em nosso território desde que se iniciou a história da educação brasileira, ou seja, com a chegada da Companhia de Jesus em terras hoje pertencentes ao Brasil. Nesse princípio, “[...] predominou uma história apoiada na religião e marcada por uma concepção providencialista, segundo a qual o curso da história humana definia-se pela intervenção divina” (FONSECA, 2006, p.21).

Como disciplina escolar, segundo Nadai, ela “[...] surge no século XIX na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas[...]” (1992, p. 144).

No Brasil, a história da disciplina História também nos remete ao século XIX. Segundo Bittencourt (2009), ela fazia parte dos planos de estudos já em 1827. Como o processo de escolarização desse período ficava muito restrito ao processo de alfabetização “ler, escrever e contar”, a História era utilizada no ensino da leitura, incitando a imaginação dos meninos e fortificando “[...] o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes” (2009, p.61). Dessa forma, ainda não era considerada uma disciplina isolada.

Em 1837, com a criação da primeira escola pública brasileira de nível secundário, o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, capital do império naquele momento, o ensino de História teve um importante impulso ao ser introduzido nos seus programas de estudo através do seu regulamento de 1838.

Bittencourt relata que:

Os programas do colégio Pedro II, que constituíam modelo para os demais colégios desse nível no País, foram inspirados no ensino secundário francês. Predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média, como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea. Mas além da história profana, o ensino de História Sagrada era parte integrante dos programas durante os anos do Império. A História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais (2009, p. 78).

No ano seguinte à fundação do Colégio Pedro II, ocorre a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que serve de incentivo para o desenvolvimento da produção científica e historiográfica no Brasil. Nas palavras de Reis, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro “[...] foi de uma importância capital para a constituição da história brasileira. Até 1931-33, o IHGB exerceu uma grande influência e foi o único centro de estudos históricos do Brasil” (2007, p.35).

Até 1930, também, o Colégio Pedro II era responsável pela elaboração dos programasdas disciplinas escolares para todo o país, fazendo com que a dupla IHGB e Colégio Pedro II fossem os referenciais de pesquisa e ensino de História até essa década.

A constituição de uma história brasileira atendia a necessidade de um país recém- independente, pois este:

[...] precisava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber e brilhantes qualidades, enfim, os luso-brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações (Reis, 2007, p. 35).

Nos anos 1850, a História do Brasil passa a ser uma disciplina autônoma, entretanto, apesar desse avanço, a História da Europa Ocidental era apresentada como sendo a “[...] verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p.144).

Segundo Bittencourt, ela surge “[...] em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais” (2009, p. 78).

Para Nadai, a história do Brasil ensinada nesse período estava “relegada aos anos finais dos ginásios, com números ínfimos de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (1993, p. 146)

Tínhamos um ensino de História voltado à construção de uma identidade nacional, identidade essa que ainda não existia e que era preciso ser construída para a garantia da unidade da nova nação.

Em relação aos materiais didáticos sobre História do Brasil, também foi nos anos 1850 que, segundo Reis (2007), surge:

[...] a obra de história do Brasil independente mais completa, confiável, documentada, crítica, com posições explícitas: a *História geral do Brasil*, que superou as obras mencionadas anteriormente sem, no entanto, torná-las descartáveis. A sua *História geral do Brasil* refletia uma preocupação nova no Brasil com a história, com a documentação sobre o passado brasileiro, que o recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro representava. A *História geral do Brasil* foi possível porque as condições históricas do Brasil, o processo da independência política e a constituição do Estado nacional amadureceram nos anos 1850. E foi no interior desse processo histórico que ocorreu a outra condição favorável ao surgimento da obra de Varnhagen: a institucionalização da reflexão e da pesquisa históricas no IHGB. A independência política consolidada, e reprimidas as lutas internas geradas por ela, o Brasil possuía um perfil do qual ainda não tomara conhecimento. Nos anos 1850, Varnhagen desenhará o perfil do Brasil independente, oferecerá à nova nação um passado, a partir do qual elaborará um futuro (Reis, 2007, p. 34).

Apesar das diversas críticas feitas a essa obra, podemos perceber que a elaboração da História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-78), pode ser considerado um importante marco para o desenvolvimento das pesquisas e dos estudos sobre a História do Brasil, pois, durante um longo período, essa obra continuou sendo utilizada e, segundo Pinsky, “[...] algumas ideias básicas de Varnhagen relativamente ao surgimento da nação, acabaram se tornando lugar comum e aparecendo como fatos indiscutíveis em praticamente todas as obras didáticas posteriores, até hoje” (1988, p. 15).

Mesmo com o advento da República e as relativas mudanças ocasionadas por esse processo em nosso país, o ensino de História continuou com o objetivo de atender os interesses da elite dominante, visando à idealização da formação de uma nação que aliada à ideia da moral e do civismo, constituiu a trinca que representou o papel da História durante muito tempo dentro da história do ensino de História no Brasil. Uma das poucas mudanças substanciais que podemos perceber nesse momento é a necessidade de valorização dos ideais republicanos em detrimento dos ideais monárquicos.

A expansão da rede pública de ensino durante o início do período republicano e, em especial, do ensino secundário demonstra uma certa mudança de projeto. Para Manoel, não se tratava mais de:

[…] um projeto educacional destinado à formação dos filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, mas se tratava agora de um projeto de maior amplitude: educar o cidadão, ainda que, naqueles momentos iniciais dos tempos republicanos, se limitasse aos filhos da classe média e acima (2002, p. 159).

Essa expansão do sistema educacional e essa mudança de projeto resultaram em uma constatação, a de que era necessária a formação de profissionais que pudessem oferecer um trabalho qualificado no campo da História.

Até a instauração do curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo, primeiro do Brasil, em 1934, com conclusão de 8 formandos em 1936 (MANOEL, 2002), o perfil dos profissionais de História, segundo dados de 1919, era de professores:

[…] majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu, ao que se deduz, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II (BITTENCOURT, 1990, p. 73 apud MANOEL, 2002, p. 160 ).

Durante a década de 1930, anos iniciais da Era Vargas, não houve uma ampliação do ensino da disciplina História do Brasil, esta então, continuava sendo um apêndice da História da Civilização Global ainda inspirada no modelo francês. A Reforma Campos, em 1931, manteve um ensino de História voltado à construção da cidadania para as elites dominantes. A função do ensino de História nesse período estava explícita em seus programas, essa função era a de ser “[...] um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional” (ABUD, 2004, p. 96).

O surgimento do primeiro curso de História, apesar de estar ainda associado ao curso de Geografia, e a reduzida formação de profissionais, que no primeiro momento não resolveu a problemática da falta de mão de obra qualificada, representou o primeiro passo para a formação de um novo profissional: “[...] o professor de História, formado sobre sólido embasamento teórico e metodológico que lhe dava condições do exercício da crítica, tanto sobre a historiografia, quanto sobre os próprio fatos, objeto do ensino” (MANOEL, 2002, p. 160).

A Lei 4.244 de 1942, conhecida como Reforma Capanema, amplia a carga horária de História, principalmente a de História do Brasil, e inclui os estudos da História da América. Os programas de História desse período passaram a contemplar a formação de uma cultura geral e erudita, além de atender aos interesses ideológicos do Estado Novo (BITTENCOURT, 2009).

O fim do Estado Novo e os constantes avanços do Brasil em termos de industrialização e urbanização vão trazendo cada vez mais à tona a necessidade de um sistema educacional que alfabetizasse um número cada vez maior de pessoas e que capacitasse o cidadão tecnicamente para o mercado de trabalho.

Os profissionais, formados pelos primeiros cursos de História implantados no Brasil, seriam nas décadas de 1950 e 1960 responsáveis pelo surgimento de “[...] críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2009, p.82). As críticas eram pautadas,

[…] contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do país (BITTENCOURT, 2009, p. 82-83).

Essas críticas demonstram que a profissionalização do corpo docente promovia uma relação cada vez mais crítica e estrita entre ensino e pesquisa, fato que mais tarde, por volta da década de 1980, vai fazer com que surjam cada vez mais pesquisas relacionadas ao ensino de História. Apesar das críticas que surgiam, a concepção europeizante da história continuava sendo predominante nos conteúdos propostos pelo ensino de História.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 4.024, promulgada em 1961, depois de, como já vimos anteriormente, vários anos de debates, a elaboração da matriz curricular ficou a cargo do Conselho Federal de Educação – CFE, que indicou como disciplinas obrigatórias português, história, geografia, matemática e ciências. Os demais componentes do currículo ficaram a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação. A disciplina de História foi dividida em geral e do Brasil. Em relação à sua base curricular e a de outras disciplinas, o CFE

[…] deixou as recomendações sobre o conteúdo material das mesmas a cargo dos conselhos estaduais, que foi quem as tinha indicado. O exemplo do conselho federal parece que contagiou os estaduais e estes também entenderam os princípios da liberdade de ensino preconizados pela lei como uma prerrogativa que lhes dava autonomia para recomendarem apenas temas gerais sobre a matéria das disciplinas que foram de sua indicação, deixando para os estabelecimentos escolares e os professores o trabalho mais árduo de decidir com quais conteúdos específicos preencher os quadros de tópicos aconselhados (MARCHELLI, 2014, p.1488).

Essa abertura curricular trouxe benesses ao sistema educacional. Para Nadai, esse período marcou

[…] uma conjuntura favorável à experimentação no ensino com o aparecimento, em diversos Estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo (92/93, p.156).

Ainda, para Nadai, no que se refere à História, nesse período “[...] houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento” (92/93, p.156).

Segundo Marchelli, as lacunas deixadas pelo Conselho Federal e pelo Conselho Estadual de Educação

[...] permitiram entre outros abusos associados ao terreno da educação nacional que o enorme vazio já existente no sistema de ensino decorrente da falta de bases curriculares claras e consistentes desse ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas (2014, p. 1488).

Enfim, era o material ofertado pelo mercado que definia o que seria ensinado em sala de aula.

Com a implantação do regime militar em 1964, novos rumos seriam dados à educação e, consequentemente, ao ensino de História. As modificações na educação e no ensino de História foram amparadas pela Lei 5.692/71, uma nova Lei de Diretrizes e Bases que substituía a 4.024/61.

Esse novo ordenamento na educação e, consequentemente, no ensino de História, estava vinculado ao “[...] ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico” (FONSECA, 1993, p. 19). A História a partir desse momento passava a ter seus estudos extintos de maneira autônoma e seus conteúdos foram fundidos com os de Geografia, transformando-se em Estudos Sociais no primeiro grau. Os conteúdos dessa nova disciplina, além de simplificados e resumidos, competiam com os conteúdos doutrinadores das aulas de Organização Social e Política do Brasil e de Educação Moral e Cívica. Era a educação primária a serviço do convencimento dos ideais propostos pelo regime militar e como instrumento de controle social, evitando, assim, conflitos e protestos que iam de encontro aos interesses militares. Para atingir esse fim, ficava claro que era necessária a supressão de disciplinas e conteúdos que levassem os discentes e os docentes a pensar.

No segundo grau, que passara a assumir um caráter mais tecnicista voltado a formação de profissionais para o mercado, as mudanças ocasionadas pelas reformas promovidas pelo Regime Militar tiveram um impacto, a priori, menor que no ensino de primeiro grau, já que a disciplina História foi mantida. Mas, conforme relata Bittencourt, ocorreu uma diminuição da sua carga didática que “[...] comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de cultura e condições sociais múltiplas” (2009, p. 84). Dessa forma, a História ensinada foi perdendo cada vez mais o seu fundamento filosófico e foi se tornando cada vez mais tecnicista e mnemônica.

Não foi só no ensino secundarista que a educação se tornou mais tecnificante, segundo Manoel:

[…] o próprio ensino de História na academia se viu fortemente ameaçado pela tendência de se transformar, ele também, em curso superior de Estudos Sociais.

O trabalho político de associações acadêmicas, como Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), acabou por impedir essa transformação nas Universidades públicas, mas não impediu a proliferação desses cursos nas escolas particulares, que visualizaram nas transformações trazidas pela LDB 5692/71, um excelente filão de mercado (2002, p. 165-166).

Com o processo de abertura democrática, novas perspectivas surgiriam no campo educacional e no campo do ensino de História. A Constituição de 1988, a aprovação de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998 e para o Ensino Médio em 2000, bem como, a elaboração da Nova Base Nacional Comum Curricular, promoverão a construção de um novo caminho a ser seguido pelo ensino de História.

## 2.4 Uma nova LDB, um parâmetro curricular, uma nova base curricular e um novo ensino de História

A promulgação da Constituição de 1988, como já vimos, trouxe uma série de modificações para a estrutura da educação brasileira. Dentre elas, podemos destacar a elaboração e aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, que coloca em seu artigo 26º a necessidade de se estabelecer uma base curricular comum, proposta em nível Federal e a ser complementada pelos estados e municípios, de acordo com as suas características e realidades locais e regionais.

A elaboração de parâmetros e de um novo currículo, oriundos dos intensos debates e discussões que ganharam força, principalmente a partir da década de 1980, vão determinar novos rumos para o ensino de História. Segundo Mesquita, essas mudanças eram uma necessidade, pois

[…] num contexto de movimento de abertura política e redemocratização do País, a comunidade educacional postulou por mudanças nos currículos que trouxe em suas propostas renovações nos referenciais teórico-metodológicos, pela diversificação de temas, problemas, fontes e abordagens oriundas, principalmente, das historiografias francesa e inglesa (2008, p. 3).

Não podemos deixar de citar o aumento do número de publicações que têm como tema o ensino de História, bem como, a abertura de encontros e fóruns específicos como, por exemplo, os promovidos ou estimulados pela ANPUH, pelo Grupo de Trabalho – GT Ensino de História e Educação, pelo Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e pelo Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História que contribuíram decisivamente para uma mudança que vai além da alteração curricular, uma mudança que passou a aproximar cada vez mais o saber acadêmico do saber escolar, o que tem colaborado para a evolução do ensino de História em nosso país.

Em relação ao processo de reformulações curriculares ocorridas a partir de 1990, Bittencourt assinala que esse movimento não ocorreu apenas no Brasil.

Outros tantos países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, como a dos países integrantes do MERCOSUL, a de Portugal e a da Espanha, possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica.

Percebe-se, por ser um fenômeno não restrito apenas ao Brasil, que houve uma necessidade dos países em adequar a sua estrutura educacional às novas demandas e às necessidades de um mundo e, mais especificamente, uma economia, cada vez mais influenciada pelo processo de globalização e pelo fim da Guerra Fria.

### 2.4.1 O ensino de História nos PCNs

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 26 º inciso 1, aponta como currículo obrigatório: “[…] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil”. Percebe-se que a História não é citada diretamente nesse inciso, o que se conclui que ela é considerada um caminho para a compreensão da realidade social e política do mundo e do Brasil.

Porém, em seu artigo 26º, inciso 4º e no artigo 26-A, o ensino de História aparece da seguinte forma:

[….]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, espe­cialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino mé­dio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currí­culo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Fica clara a manutenção dos conteúdos já existentes até então e, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura dos povos formadores do Brasil que antes eram excluídos ou colocados em segundo plano. Tal medida surge como uma tentativa de quebrar a antiga tradição europeizante da História ensinada e tentar aproximar os conteúdos de História à realidade da população brasileira, principalmente das camadas mais populares.

Com o intuito de deixar mais clara as proposições constantes na Lei e definir mais objetivamente, respeitando as particularidades locais e regionais, bem como, permitir à população o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados necessários para ao desenvolvimento do cidadão e o exercício da cidadania, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e ensino médio, níveis de ensino esses que constituem a chamada Educação Básica.

Esses parâmetros foram elaborados,

[…] sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns historiadores, notadamente do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de *construtivismo* (BITTENCOURT, 2009, p. 103).

O ensino de História proposto pelos parâmetros estabelece a organização de conteúdos por temas, mas não elenca e nem apresenta sugestões de conteúdos determinados para todos os níveis da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares estabelecem como objetivos gerais do ensino da História fazer com que os alunos sejam capazes de nos anos finais do Ensino Fundamental:

. Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;

. Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;

.Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;

. Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;

. Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;

.Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;

. Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;

. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;

. valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1997. p. 50-1).

Para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares estabelecem como objetivos o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

• Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

• Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

• Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

• Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

• Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.

• Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

• Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.

• Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.

• Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.

• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado (BRASIL, 2000, p. 28).

Como se pode observar, a partir da análise dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a finalidade da disciplina História é “[...] dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea” (BITTENCOURT, 2009, p. 118).

Apesar de tradicionalmente ocorrer uma repetição de conteúdos do Ensino Fundamental no Ensino Médio, Bittencourt ressalta que:

O Ensino Médio tem como preocupação maior aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade dos educandos para o domínio de métodos de pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leitura de bibliografia mais específica sobre os temas de estudo e com a possibilidade de dominar o processo de produção do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas (Bittencourt, 2009, p. 118).

Observa-se cada vez mais desde então, também em referência ao Ensino Médio, uma definição dos conteúdos aplicados em sala de aula a partir dos programas exigidos pelos, ainda existentes, exames vestibulares e, principalmente, pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, já que é cada vez maior a opção por parte dos alunos do Ensino Médio dar continuidade aos estudos através do ingresso no nível superior.

Neste momento, estamos vivendo um período de indefinição no tocante ao currículo do ensino médio, já que uma nova proposta está sendo elaborada por parte do Governo Federal. A nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC já foi aprovada e homologada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental no dia 20 de dezembro de 2017. A base do Ensino Médio ainda não está pronta, mas acredita-se que será homologada ainda em 2018. Tais fatos fazem com que tratemos os PCNs como os parâmetros norteadores para os programas desse ano.

Com o intuito de traçar um breve relato sobre as novas propostas, usaremos como base a nova BNCC para o Ensino Fundamental, pois acreditamos que a base para o Ensino Médio terá como fundamento várias proposições desse documento.

### 2.4.2 A BNCC e o ensino de História

A nova Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada a partir da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual tem como objetivo traçar metas para a educação brasileira para o período 2014 a 2024. Ela também tem como base legal a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O PNE traz em seu texto a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014)[[6]](#footnote-6).

A partir dessa nova diretriz, iniciaram-se os debates com os mais diversos setores da sociedade com o intuito de se formular uma nova base curricular que, através da colaboração dos entes federativos, Estados, Distrito Federal e Municípios, deve servir como norteadora para a elaboração de um novo currículo escolar com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira. A BNCC em si não determina o que deve ser ensinado, mas determina os conhecimentos, competências e as habilidades que devem ser desenvolvidos com os alunos que estão na Educação Básica.

A BNCC foi elaborada tendo como fundamentação os princípios norteadores constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS e nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, sendo que ela é mais específica no tocante aos objetivos na aprendizagem de cada ano escolar e, diferentemente dos PCNs, ela será de uso obrigatório na elaboração de todos os currículos de todas as redes de ensino do país.

Vale ressaltar que os PCNs e as DCNs continuarão existindo e sendo utilizados como instrumentos de orientação, não sendo obrigatórios. Espera-se que a implementação dessa Base:

[…] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017, p. 8).

Entre as principais alterações trazidas por esse documento, podemos citar: a sua obrigatoriedade; o fato de 60 % (sessenta por cento) do currículo ter ele como base, os outros 40 % (quarenta por cento) ficarão a cargo das redes estaduais e municipais de ensino e as escolas; o detalhamento do que deve ser abordado em sala de aula; o novo conceito de competências, que deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dos anos escolares.

Para facilitar a análise dos objetivos a serem alcançados e competências a serem desenvolvidas pelos principais referenciais curriculares da educação brasileira, bem como as mudanças entre eles, elaboramos o quadro 1:

**Quadro 1 – Modificações feitas dos objetivos/competências entre os** **PCN do Ensino Fundamental, PCN do Ensino Médiol e a BNCC.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Objetivo/Competência PCN Ensino Fundamental (1998)** | **Objetivo/Competência PCN Ensino Médio (2000)** | **Objetivo/Competência BNCC (2017)** |
| Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; | Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. | Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.  Continua... |
| (Continuação)  **Objetivo/Competência PCN Ensino Fundamental (1998)** | **Objetivo/Competência PCN Ensino Médio (2000)** | **Objetivo/Competência BNCC (2017)** |
| Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; | Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. | Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando  acontecimentos e processos de transformação e manutenção das  estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como  problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. |
| Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; | Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas. | Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. |
| Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; | Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. | Identificar interpretações que expressem 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. |
| Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; | Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. | Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. |
| Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis  soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; | Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação. | Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.  Continua... |
| (Conclusão)  **Objetivo/Competência PCN Ensino Fundamental (1998)** | **Objetivo/Competência PCN Ensino Médio (2000)** | **Objetivo/Competência BNCC (2017)** |
| Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; | Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. | Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. |
| Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; | Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. |  |
| Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. | Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. |  |

**Fonte: MEC**

Ao analisar os objetivos e competências gerais da área de História dos parâmetros curriculares, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a nova base comum para os anos finais do Ensino Fundamental, observa-se que os PCNs de Ensino Médio e Fundamental possuem nove itens essenciais a serem desenvolvidos enquanto na base curricular apontam 7 itens essenciais.

Apesar da diminuição de itens essenciais, as proposições da BNCC contemplam ou se referem ao desenvolvimento das mesmas habilidades e possuem objetivos similares aos constantes nos PCNs. A grande diferença é que as competências se tornam mais claras e específicas para o componente curricular de História, devendo esta garantir aos alunos o desenvolvimento dessas competências específicas (BRASIL, 2017).

Infelizmente, o estudo e a comparação desses documentos ficam prejudicados por conta da não publicação do BNCC para o Ensino Médio, o que de certa forma atrapalha o nosso trabalho, já que o recorte do nosso estudo se refere a essa etapa de ensino. Mas cremos que assim como ocorreu com os PCNs, a BNCC para o Ensino Médio seja norteada pelos princípios constantes na BNCC para Ensino Fundamental, por isso, acreditamos ser importante a sua análise como parâmetro para as mudanças a serem implementadas no Ensino Médio.

Por ser um documento novo, que foi promulgado em 20 de dezembro de 2017, ainda carece de mais estudos, interpretações e debates. Mas já sabendo que o campo curricular é um campo de constantes conflitos e tensões, grandes críticas virão em relação à base curricular proposta.

As críticas, especificamente no campo da História, tendem a ser mais incisivas, pois:

A História é um campo privilegiado em que as discussões curriculares incidem fortemente sobre as demandas sociais, uma vez que se trata de disputas pela memória coletiva, de operações históricas que dão visibilidade a diferentes posições enunciativas e pontos de vista sobre o passado e, consequentemente, sobre o tempo presente. Com isso, temos de reconhecer o campo da História, notadamente a História escolar, como um *locus* de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo. A tarefa de construir uma base curricular comum para o conhecimento histórico escolar implica trazer ao âmbito do debate público as disputas em torno de ideias quanto ao que, do passado, é válido e legítimo ensinar às novas gerações (CAIMI, 2016, p. 87-88).

Já sobre a versão aprovada da BNCC, Domingues nos coloca que,

A terceira versão da BNCC apresentou melhorias em relação às versões anteriores. Mas ainda padece de equívocos, inadequações, lacunas, generalidades e questões pontuais discutíveis que precisam ser revistas. Há descompassos entre os objetos de conhecimento e as habilidades: ou estas não correspondem aos objetos ou estão genéricas demais. Outras são pontuais que pouco favorecem reflexões e análises significativas. Há ainda muitos objetos “soltos” para os quais não há habilidades específicas. A Base comete saltos temporais capazes de provocar vertigens cronológicas além de forçar aproximações de tempos históricos diferentes que induzem a anacronismos perigosos.

Exige do aluno pensamento abstrato analítico quando ele ainda está operando no pensamento concreto. Obriga-o a discutir conceitos sem que ele possua conhecimentos prévios para compreendê-los.

A terceira versão suprimiu temas e conteúdos, o que compromete a compreensão de processos históricos.

[…] A Base não esclarece que temas priorizar na história mundial pós-Guerra Fria.

Finalmente, percebe-se que o currículo de História, nessa versão da Base, apresenta um forte viés político. Os objetos e habilidades dão destaque a uma história de migração populacional, formação de fronteiras, legislação, ocupação territorial, organização política, conflitos e resistências. Não se trata, porém, de uma História política tradicional, isto é factual – événementielle – com seus fatos, datas e conhecidos atores (2017, p. 9-10).

Sabemos que nunca haverá consenso sobre o currículo a ser implementado, principalmente se houver uma tentativa de unificação dele, mas acreditamos que o estímulo aos debates e a introdução de mudanças e adequações são fundamentais para que seja atingida a grande meta pretendida por todos que possuem compromisso com o campo educacional que é a oferta de uma educação de qualidade, fomentadora de liberdade, senso crítico e formadora de um cidadão que compreenda o seu papel perante o seu país e o mundo em que vive, constituindo-se em um indivíduo que lute e promova ações que possibilitem a construção de um mundo melhor.

Dentre os diversos caminhos pelos quais o ensino de História pode se enveredar, apesar da notória tentativa de estabelecimento de uma base geral comum, optamos pela inserção da história local ou história do lugar no ensino de História, por entendermos que este se constitui em um importante viés no sentido de tornar o que é ensinado pela História em algo mais específico, mais próximo de quem está aprendendo e ensinando.

Para iniciarmos um debate mais aprofundado sobre essa nossa opção, traremos como tema do próximo capítulo um pouco da trajetória histórica de Neópolis, município no qual a presente pesquisa ocorre, e um breve debate sobre a relação entre ensino de História, lugares, identidade, memória e pertencimento.

# 3 VILA NOVA, UM LUGAR, AINDA COM MEMÓRIA, ÀS MARGENS DO RIO SÃO FRANCISCO

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (Nora, 1993, p. 13).

Os lugares de memória seriam aqueles que se materializam na ideia de uma memória de um determinado grupo, elementos materiais ou imateriais nos quais eles se identificam ou se reconhecem, favorecendo o surgimento de um sentimento de formação identitária e de pertencimento.

Os lugares de memória surgem a partir da ideia de que:

[...] não existe mais memória, que esta só é revivida e ritualizada numa tentativa de identificação por parte dos indivíduos e que a sociedade utiliza-se hoje da história para lhe conferir lugares onde pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas, de lembranças (ARÉVALO, 2004, p. 2).

Em meio a esses tantos lugares de memória está Neópolis. Um lugar cheio de memórias, histórias, paisagens e identidades que, infelizmente, estão aos poucos deixando de existir em função da falta de preservação, registro, materiais e equipamentos que garantam a sua guarda, estudo e divulgação.

A presença humana na região data de vários anos atrás, pois nossos ancestrais nômades peregrinavam às margens de um gigantesco rio em busca de alimentos e meios que garantissem a sua sobrevivência. Esse rio é cenário marcante na vida de todos os seres que habitaram a região, e, sem ele, provavelmente, a vida nela seria muito mais complicada.

A freguesia desmembrada no dia 18 de outubro de 1679 da freguesia de Nossa Senhora da Vitória, que se localizava em São Cristóvão, recebeu em seu batismo o nome de Paróquia de Santo Antonio de Vila Nova, tinha uma área territorial de “cinqüenta léguas de extensão, contadas da barra do São Francisco à barra do rio do Sal, nas divisas da freguesia do Pombu (Glória - Bahia)” (IBGE, 1959, p. 377). Podemos assim dizer que vários povos indígenas como os liderados pelos caciques Gararu e Pacatuba, encontravam-se no território da Vila, o que serve para lembrar que a história da localidade não começa com a tradicional ideia de chegada dos europeus.

Foi a única Vila em Sergipe que pertenceu a donatário, suas terras foram doadas pela Coroa portuguesa a Antonio de Brito de Castro “sob o compromisso de construir casa de câmara, cadeia, pelourinho e trinta casas para trinta moradores, com os quais seria a vila povoada e, ainda, sob a cláusula de devolução à Coroa se, dentro de seis anos, não contasse com fogos” (IBGE, 1959, p. 377).

Com a morte de Antonio de Brito de Castro, seu filho, Sebastião de Britto de Castro, solicita à Coroa portuguesa a sua nomeação como donatário em substituição a seu pai. Com o intuito de dar andamento ao processo de transferência, a Coroa solicita ao governo da Bahia informações sobre o requerimento e sobre o cumprimento dos compromissos do donatário constantes nas cláusulas de doação da Vila. Em 29 de novembro de 1689, uma carta régia é emitida pela Coroa para que o Ouvidor de Sergipe procedesse a vistoria na Vila, e ele em seu relatório:

[...] constata não ter o donatário cumprido exatamente as disposições contratuais, pois que a prediação era frágil e coberta de palha, ao invés de construída de alvenaria e madeira para poder resistir à ação do tempo. Em vista da informação do Ouvidor, o território da vila volta ao patrimônio da Coroa. Daí passa ao nome de Vila Real do São Francisco (IBGE, 1959, p. 378).

Antes desse processo, a região da sede da Vila já havia sido ocupada, já que em suas imediações havia sido erguida uma fortificação.

Além da fortificação de Mauritius, tinha o inimigo construído, na margem sul do rio e defronte della, um fortim de madeira, onde se poz uma bateria sobre uma arvore com tres peças de calibre seis e do mesmo lado do rio, junto à foz, um reducto – Keert de Koe (Freire, 2013, p. 152 e 153).

Na nota de rodapé de sua obra, Freire deixa bem claro onde se situava a citada fortificação: “Pelo mapa de Barloeus, verifica-se que esta fortificação fôra construída no lugar em que hoje está edificada a Villa Nova” (Freire, 2013, p. 153).

Em uma interpretação equivocada dessa citação, a localização do Forte Keert Koe era apontada como sendo na atual sede do município, quando na verdade, essa fortificação se situava perto da foz. Alguns estudos trazem a sua localização no atual Povoado Potengi no município alagoano de Piaçabuçu e outras apontam sua localização no povoado Saramém no município de Brejo Grande no lado sergipano. Câmara Cascudo confirma em seus escritos essa informação:

Do outro lado do rio S. Francisco, defronte do Forte Maurício, os nossos construíram um Fortim de madeira, onde se fez uma bateria sobre uma árvore com três peças de calibre seis. Não me parece ser o mesmo KEERT DE KOE porque este ficava junto à foz (CASCUDO, 1956, p. 144-145 APUD PEREIRA, 2018).

Como se percebe, existem divergências quanto à denominação e à localização da fortificação construída no território da antiga Vila. Os estudos de Pereira (2013), a partir da análise de diversas obras, apontam outras denominações para essa fortificação, como “Houte Wambis” e "Thorax Ligneus".

Como a nossa pretensão não é se aprofundar na pesquisa sobre a história do município e sim, discorrer sobre alguns acontecimentos que a escassa historiografia local trata como importantes nesses mais de 330 (trezentos e trinta) anos de Neópolis e, de certa forma, permitir uma localização da história do lugar no contexto da História do Brasil, esse tema ficará para uma futura pesquisa.

Porém, a importância da identificação de uma fortificação na região está no fato de que essa existência indica que a presença, a fixação humana de origem europeia na localidade é anterior ao ano de 1679. E que dentro do processo de conflitos entre portugueses e holandeses, as terras atualmente neopolitanas, serviram de cenário para esse embate.

Nos idos de 1709, logo em seus primeiros anos de criação, os abusos cometidos pelo clero em função de sua grande influência na sociedade, política e economia de Sergipe levaram a população de Vila Nova a protestar e se rebelar. Freire relatou esse episódio da seguinte forma: “Não querendo estes habitantes prestar obediência ao seu vigário, que tinha sido nomeado parocho daquella villa, o povo em ocasião em que o sacerdote celebrava, penetra na Igreja, prende-o e obriga-o assim, pela pressão do terror, a retirar-se” (2013, p. 240).

Esse seria um dos primeiros episódios, que se tem relato, de reação e tomada de um posicionamento considerado pelo governo da época como radical do povo de Vila Nova que, mais tarde, promoveria outras ações em relação à Revolução Pernambucana e à independência do país.

Ainda insatisfeitos com a situação de opressão e pobreza em que se encontravam e, motivados pelo aumento de impostos sobre as fazendas, sobre os escravos e o aumento do preço do sal, o povo de Vila Nova, de acordo com Freire:

[…] invade, em Dezembro de 1710, S. Christovão, cujos habitantes, apanhados de sorpresa e sob o terror da invasão, fogem para os suburbios e com elles o capitão-mór Salvador da Silva Bragança. Desarma a força pública, depõe os representantes da justiça, ficando assim a capitania sem governo e sob o domínio da anarchia. (FREIRE, 2013, p. 240-241).

Tal movimento, que recebeu o apoio de outras localidades, e suas motivações vai, segundo Freire, abalar a sociedade “sergipense”, pois, “além de separar os homens em fracções, ellas não desappareceram com as penas do poder competente” (2013, p. 242).

Segundo dados pesquisados por Freire (2013, p. 246), no ano de 1724 a freguesia de Vila Nova que compreendia a paróquia de Santo Antônio do Urubú, que hoje corresponde a cidade de Propriá, possuía 2774 habitantes, sendo essa população composta por: 725 homens, 725 mulheres, 56 criados e 1266 escravos. Tais dados demonstram um relativo desenvolvimento da localidade para os padrões da época, além de deixar bem visível o impacto da escravidão na vila, já que a população escrava correspondia a quase 50 % (cinquenta por cento) da população da localidade.

Diante do crescimento e da representatividade da freguesia, em 1728, o ouvidor geral da capitania de Sergipe del Rei, João Mendes de Araújo informa ao rei de Portugal através de uma carta a importância de elevar a Freguesia de Santo Antônio da Vila Nova do rio de São Francisco a condição de vila[[7]](#footnote-7). Somente em 1733, o termo da freguesia é desmembrado do termo de Santo Amaro das Brotas sendo elevada oficialmente à categoria de vila. Surge então a Vila Nova Real d'El Rei, que permanecia com uma extensão territorial que ia da foz do rio São Francisco e “estendia-se para o occidente, até o riacho Xingó” (Freire, 2013, p. 245), o que fazia com que o seu território abrangesse todos os atuais municípios do Baixo São Francisco Sergipano, já que a vila fazia fronteira com a Freguesia de Pombu, atual Glória, no estado da Bahia, como já falamos anteriormente.

Posteriormente, a Vila perde 40 léguas de um total de 50 léguas de território para a Freguesia de Santo Antônio do Urubú de Baixo, que posteriormente passaria a se chamar de Propriá.

No ano de 1817, Vila Nova capitaneia uma reação às proposições da Revolução Pernambucana, assumindo, assim, um papel em favor da manutenção da liderança da Coroa portuguesa. Sobre a ação dos habitantes de Vila Nova, Freire relata que: “Desde que souberam da obediência que os penedenses tinham prestado à revolução, abriram-lhe hostilidades, nas quaes continuaram, mesmo depois que Calassa Galvão e seus companheiros organisaram o partido da resistência” (2013, p. 279).

O partido da resistência visava impedir o avanço da Revolução Pernambucana que poderia chegar a qualquer momento em Penedo, uma vez que, naquele momento, a Vila pertencia à Capitania de Pernambuco.

Essa passagem demonstra também que as rivalidades existentes entre as cidades de Vila Nova e Penedo são antigas e é um fato que pode se transformar em objeto de estudo já que estas persistem até hoje, fazendo parte da cultura de convívio das duas cidades.

Ainda sobre essa rivalidade, Freire escreve que “[…] essas hostilidades não tinham justificativa, desde quando eles já defendiam a causa do rei, muito mais do que os próprios habitantes de Vila-Nova, que nesse proceder, não mostravam senão suas indisposições pessoaes contra os penedenses” (2013, p. 279).

Em 1835, é criada a comarca de Vila Nova do Rio São Francisco concedendo mais autonomia e relevância à região. Esta compreendia a Vila Nova de Santo Antônio, a Vila de Propriá e a Vila de São Pedro do Porto da Folha.

Um duro golpe à autonomia da vila ocorre entre os anos de 1854 e 1857.

[…] uma Resolução de nº 379, de 9 de maio, determina que a cabeça da Comarca de Vila Nova será Propriá, mas com a mesma denominação de Vila Nova. No entanto, outra Resolução de nº 461, de 20 de fevereiro do ano de 1857, transfere de vez a sede da Comarca para o município de Propriá (SILVA, 2015, p. 26).

Dessa forma, a Vila passava a estar subjugada juridicamente à Vila de Propriá, sendo esta Vila elevada à categoria de cidade antes de Vila Nova, no ano de 1866.

Somente em 1910, Vila Nova é elevada à categoria de cidade. Inicia-se, então, uma breve discussão, já que o nome cidade Vila Nova soava estranho. Em função disso, ocorreram debates que tinham como objetivo a mudança de nome do município para Neápolis ou Nápoles, fato que só se consumou em 1940 com o decreto-Lei nº 272 de 30 de abril que alterou a denominação da cidade para “Neópolis”, termo originário do grego “neo” que significa “novo” e “pólis” que significa “cidade”. Pela simples junção dos termos significaria “cidade novo” fato que vai despertar a crítica do historiador e memorialista sergipano Sebrão Sobrinho.

A própria Vilanova foi frustrado morgado de um particular e passou, depois, a Coroa, quando vila. Melhorada de categoria, continuou sendo cidade de vila nova. Seguindo exemplo do que fez a famosa Paténope da Itália, quando reedificada das cinzas em que lhe deixara o Vesúvio, debalde tentei que, igualmente, tomasse o nome de Nápoles (cidade nova), cognatismo de Neópolis (também cidade nova) para, por fim, num trambolho à vulgar codificação de que o adjetivo deve, é obrigatório, a concordar com o substantivo em gênero e número, tomar a absurda composição de Neópolis, isto é, cidade novo, numa aberração gramatical primária em que o modificador feminino atua sobre o nominativo que se lhe justapõe! (2003, p. 379-380).

O século XIX foi de extrema importância para a evolução do processo de industrialização do Brasil. Segundo Neto, “do início do século XIX até 1889, ano da proclamação da República, foram criados vários estabelecimentos fabris, principalmente têxteis, de dimensões e capital diversos, que empregavam força manual, hidráulica e a vapor” (2003, p. 209).

Nos anos finais desse século, Vila Nova, que tinha até então uma economia agrícola baseada na pesca, criação de gado, arroz, coco e lavouras de subsistência, também começa a se industrializar. Em 1892, instala-se no município a fábrica de óleo de caroço de algodão de Alberto Vaz, impulsionada pelo desenvolvimento e o crescimento da indústria têxtil do estado de Sergipe. Posteriormente, foi instalada no município uma usina beneficiadora de arroz.

No início do século XX, o desenvolvimento industrial continua ocorrendo na Vila. No ano 1906, instala-se na sede da localidade a indústria têxtil de Antunes & Cia., e, no mesmo ano, no povoado Passagem, a Fábrica de Tecidos de Peixoto Gonçalves & Cia.

A história da Peixoto Gonçalves pode ser escrita como um capítulo à parte na história de Neópolis. Enquanto as demais indústrias entraram em decadência e fecharam, a Peixoto Gonçalves continua em plena operação até hoje, contribuindo significativamente para a economia do município, gerando emprego e renda para mais de 450 famílias.

Quando da implantação da indústria, como ocorreu em várias outras localidades do país, foi construída uma vila operária. Sobre as vilas operárias, Vianna afirma que: “A construção de habitação operária por indústrias esteve relacionada com a necessidade de construção de fábricas em localidades rurais, junto às fontes de energia e de matéria-prima” (2004, p., 06). A Vila Operária da Passagem constituiu-se no decorrer de décadas em um lugar de história e memória do operariado neopolitano. Até hoje, a povoação é particular, com poucas ruas pavimentadas, e conta com uma infraestrutura que tem clube social, igreja católica, estádio de futebol, posto de saúde, escola e antigamente possuía um cinema, local de grande recordação para a população local.

O futebol é outro capítulo importante na história de Neópolis. Importantes jogadores que figuraram no cenário nacional nasceram e foram formados no município, fazendo com que, em determinado momento, a cidade passasse a ser reconhecida nacionalmente como celeiro de craques. Como expoente de seu futebol, podemos destacar o zagueiro Narciso, que atuou por clubes, como o Santos Futebol Clube e o Clube de Regatas Flamengo, e que teve convocações para a seleção brasileira, além de ser medalhista de bronze pela equipe brasileira nas olimpíadas de 1996 que ocorreram na cidade de Atenas na Grécia.

Em termos locais, o futebol também é símbolo de devoção e de uma rivalidade ferrenha entre os seus dois principais clubes, o Esporte Clube Bonfim e o Esporte Clube Neópolis. Outro time que deve ser lembrado no campo futebolístico é o Esporte Clube Passagem, time de futebol patrocinado pela Indústria de tecidos Peixoto Gonçalves e que, no ano de 1950, realizou a proeza de ser campeão sergipano.

No segmento agrícola, no decorrer do século XX, continuavam em destaque a criação de gado, a lavoura de subsistência, a pesca e a produção de arroz. A rizicultura tinha como expoente a Fazenda Betume, de propriedade do Senhor José Antônio Pereira, popularmente conhecido como “Coronel Zeca Pereira”, figura influente na região que atingiu o cargo de Deputado Estadual e que, como “Coronel”, comandava a política e a sociedade da região.

No ano de 1974 a fazenda Betume, bem como outras fazendas existentes na região, foi desapropriada e, em seu lugar, através de intervenção da CODEVASF, foi implantado o Perímetro Irrigado de Betume, um projeto de irrigação com mais de 2800 hectares, dividido em 753 lotes, os quais foram entregues às famílias que viviam da exploração rizícola, através do sistema de “meia”[[8]](#footnote-8). O Perímetro foi construído sob a seguinte justificativa:

Com a construção da barragem de Sobradinho, com vistas à regularização da vazão do rio São Francisco para garantir a geração de energia nas usinas hidrelétricas do sistema CHESF em 1973, ocorreu mudança no regime cíclico de enchentes e vazantes que propiciavam a exploração agrícola de subsistência ao longo das suas margens. Dessa forma, visando mitigar os impactos negativos sobre o sistema de exploração agrícola afetado, foram equipados com infraestrutura de irrigação que permite o cultivo do arroz irrigado por submersão, com melhores padrões tecnológicos do que o sistema tradicional.

O fato da barragem de Sobradinho ter desativado os meios de sobrevivência da população ribeirinha do Baixo São Francisco, obrigando ao poder público buscar alternativas para mitigar os efeitos negativos provocados, por si só, caracterizou estes projetos como de interesse social (CODEVASF, 1997).

Além do Perímetro Irrigado de Betume, a CODEVASF implantou outro perímetro irrigado, o de Contiguiba/Pindoba, na área do município sob a mesma justificativa.

Em 1984, é instalada no município uma nova indústria, a Usina de beneficiamento de Arroz, - UBA, na área do Perímetro Irrigado de Betume. Essa indústria tinha como objetivo processar a produção rizícola da região, inserindo esta no cenário do agronegócio nacional. As más administrações puseram fim à operação da usina que teve toda a sua estrutura saqueada pela população local.

No início dos anos 1980, com o desenvolvimento do Programa Nacional do Álcool – PROÁLCOOL, foi implantada no Município a Agroindustrial Grande Vale Ltda, que tinha como objetivo o beneficiamento da cana-de-açúcar para, principalmente, a produção de álcool combustível, em função da crise mundial do petróleo ocorrida durante a década de 1970. Tal empreendimento representou um importante passo para o crescimento econômico da região. Ainda no final da década de 1980, a indústria entrou em crise, o que levou ao encerramento definitivo de suas operações no início da década de 1990.

Em mais uma ação para o desenvolvimento das potencialidades agrícolas da região é instalado em terras que abrangem o município, o projeto de Irrigação Platô de Neópolis. O platô de Neópolis, diferentemente dos demais projetos existentes no município, foi direcionado à fruticultura e, nele, estão instaladas atualmente diversas empresas que exploram o projeto, fazendo com que, nos últimos anos, este tenha se consolidado como importante gerador de renda e empregos para a região, apesar de não ter atingido o potencial que era projetado no início de sua instalação.

Como podemos observar, Vila Nova, nome que ainda é muito utilizado pelas pessoas da região, atual Neópolis, é uma cidade permeada de história e potencialidades econômicas, mas infelizmente a falta de projetos políticos, educacionais e econômicos estruturados em âmbito nacional, estadual e local, que provocam inconstâncias econômicas nos mais diversos lugares do país, trouxeram para a antes promissora cidade, um panorama de atraso e retração, com muitos filhos da cidade sendo obrigados a migrar para outras regiões do país em busca de melhores condições de vida.

Ao longo de todos esses anos de existência de Vila Nova – Neópolis, devemos enaltecer a existência de uma paisagem, um lugar, um lugar de memória que sempre esteve presente em todas essas passagens históricas da localidade: o Rio São Francisco.

Desde o início do seu desenvolvimento, com as fazendas de gado, a cana-de-açúcar, a lavoura de subsistência, passando pelo processo de industrialização, a história de Vila Nova - Neópolis, imbrica-se com a história das demais povoações, vilas e cidades, tanto do lado sergipano, quanto as do lado alagoano, formando uma região conhecida como Baixo São Francisco.

Desde as canoas que transportavam as pessoas de uma localidade à outra, fazendo do rio a principal via de acesso da região, até as toldas que transportavam as mercadorias a serem comercializadas nas tradicionais feiras da região, o Rio São Francisco forma um lugar de memória comum não só aos neopolitanos, mas a todos os ribeirinhos.

O rio São Francisco, além de um elemento de memória, torna-se um elemento de união, de identidade da região, ao ponto de vários ribeirinhos se reconhecerem como “alagipanos”, pois quem nasce na beira do São Francisco não é só sergipano e nem só alagoano, uma vez que a dependência e a integração das cidades circunvizinhas é um elemento visível na vida todos que habitam essa região.

A nossa abordagem para o uso da História do lugar no ensino de História, tem como proposta ir além da História de Neópolis que foi registrada, construída até hoje, e, de forma abreviada, escrita acima.

A forma de escrever que utilizamos pode receber diversas críticas por seguir o padrão tradicional que leva em consideração fatos, datas, economia, de uma forma que poderia ser definida, segundo Chaves e Stamatto, como uma história *de origens, ou seja, “*aque­las que, normalmente, tendem a ir ao encontro do ‘fundador’ do lugar” (2015, p. 140). Optamos em utilizá-la para caracterizar o que há disponível sobre a história de Neópolis até o momento.

Nosso objetivo com o presente trabalho é propor a construção de uma história que vai além do documental, no sentido mais tradicional dessa palavra, ou seja, a de documentos escritos. Nosso objetivo é integrar os mais diversos objetos e fontes que possam compor o acervo histórico patrimonial do município. Incentivando o uso das memórias dos grupos e das pessoas comuns que fazem parte da sociedade neopolitana, criando um exercício que busca resgatar modos de vida, experiências sociais e culturais que pertencem à localidade, construindo, assim, uma história em que os alunos e a comunidade possam participar e se identificar, sentir-se parte integrante e responsável por ela.

Acreditamos que assim conseguiremos desenvolver uma nova, ou possibilitar, várias novas escritas para a história de Neópolis.

## 3.1 Neópolis e ensino de História: identidade, memória e pertencimento

A história de Neópolis, a falta de materiais e equipamentos culturais que garantam a guarda dessa história e a possibilidade de potencializar o seu uso nas escolas públicas estaduais e das demais redes de ensino do município justificam a construção de um trabalho que mobilize as mais variadas gerações para a importância da preservação, do resgate e do ensino dos elementos patrimoniais, memoriais e históricos da localidade.

A construção desse trabalho se alinha ao aumento do interesse da sociedade contemporânea no processo de valorização das identidades e memórias, pois, segundo Ferreira e Franco:

Com a diluição das fronteiras, a fragilização das tradições e dos laços interpessoais, as pessoas tendem a reagrupar-se em identidades (religiosas, étnicas, territoriais, nacionais). Cada vez mais, tanto a identidade pessoal como a identidade coletiva (empresarial, de gênero, de religião, ética) constituem elementos essenciais para as sociedades (2009, p. 86).

Diante do cenário de constantes mudanças que caracterizam a sociedade atual, denominada por vários estudiosos como pós-moderna, o conceito de identidade assume diversos significados e compreensões.

A identidade pode ser definida, segundo Bauman (2005, p.21), como o “eu postulado” ou seja, a forma como o indivíduo reconhece a si próprio, “o horizonte em direção” ao qual o indivíduo se empenha, avalia-se, censura-se e corrige seus movimentos.

Hall apresenta o conceito de “identidades culturais” que seriam “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2005, p. 8).

Para Castells, no que se refere aos atores sociais, “a identidade é o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (1999, p. 22).

Vale ressaltar que todos esses conceitos se referem à questão da identidade na visão do campo sociológico e que tal termo pode ser definido sob outras visões como a da psicologia por exemplo.

Diante dessas conceituações, observa-se a importância da definição e, ou, da constante redefinição das identidades pessoais e coletivas, pois, é a partir delas, que o indivíduo constrói a sua ideia de pertencimento. Dentro dessa dinâmica, a identidade pode ser explicada, de acordo com Café, como:

[...] um processo interno do indivíduo: a necessidade de pertença de um centro de referência que permita construir traços comuns com o seu meio e onde se sente integrado (logo de certo modo identificado), e a partir da qual também o indivíduo possa estabelecer um estilo de vida e uma natureza social em consonância com o seu ambiente de origem (2007 p. 36).

Bauman nos coloca que:

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

Em relação ao processo de construção da identidade, os autores portugueses Manique e Proença nos colocam que:

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado, mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo uma componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns (1994, p. 24).

O nosso propósito é defender a escolha própria frente ao que é lançado pelo meio que cerca o discente. Se a identidade é construída, acreditamos que temos que ofertar uma variedade de elementos, incluindo os locais, para que os discentes possam escolher se eles devem ou deverão fazer parte de sua identidade ou não. A seleção deve ser feita por escolha, por reconhecimento do que o rodeia e não pela influência dos vários meios de comunicação e, principalmente, pela Internet, que, muitas vezes, dita os padrões a serem seguidos e cuja sede se encontra a milhares de quilômetros da localidade. Dessa forma, guardar e ofertar conhecimento sobre o local se torna uma tarefa cada vez mais importante para que as diversas gerações tenham acesso a esse tipo de conhecimento e possam construir suas identidades e o sentimento de pertença tendo como base esse conhecimento ou não, pois, para Bauman,

[…] “o pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (2005, p. 17).

Nesse processo de construção da identidade, a História e, consequentemente, o ensino de história, tem papel relevante.

Para Zamboni,

O processo de construção da história da vida dos alunos, de suas relações sociais, situados em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer (1993, p. 7).

Segundo Castells,

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço (1999, p. 23).

A história para Castells fornece matéria-prima para a construção da identidade e podemos dizer que boa parte dessa matéria-prima é constituída de memórias.

Para Pollack, a relação entre memória e identidade é estreita, pois, segundo ele,

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (1992, p. 5).

Para a História em si, um dos conceitos de memória mais acolhidos é aquele relacionado à memória social e coletiva. Segundo Le Goff,

O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento (1990, p. 427).

Vale ressaltar que a memória individual também é importante para a História, até porque a memória coletiva é formada pelo conjunto de memórias individuais, mas, a história em si, prioriza a sua construção a partir das memórias coletivas, pois, segundo Maurice Halbwachs,

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (2013, p. 39).

Nesse contexto, Pollack alerta que:

[…] memória e identidade podem ser perfeitamente negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essenciais de uma pessoa ou de um grupo.

Se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos (1992, p. 5).

Nesse processo de negociação entre identidade e memória, nossa proposição é agregar a história e o patrimônio local. Na disputa entre os diversos grupos, o nosso grupo é aquele que defende a importância do local na construção da memória e da identidade do indivíduo que pertence à comunidade.

Acreditamos na afirmação de Figueira e Miranda, de que “a cidadania não se resume a um conjunto de direitos descritos na Constituição, mas é fruto da luta diária em várias frentes da vida social, inclusive na tomada de posse da própria identidade individual e coletiva” e, nesse processo, “[…] analisar a questão da identidade individual, local e nacional é aspecto de suma importância para a preservação e para o acautelamento do patrimônio cultural em nosso país” (2012, p. 46).

Inseriríamos nessa citação o “acautelamento” do patrimônio local, mais suscetível à destruição do que os chamados patrimônios nacionais, em virtude da falta de uma política e de interesse em incentivar a preservação nas localidades.

Como acreditamos que a escola é um espaço de produção de conhecimentos e um espaço de construção da memória coletiva e da identidade da comunidade em que ela está inserida, cremos que a inserção e valorização dos elementos que constituem o lugar são de suma importância para essa construção.

A professora Selva Guimarães Fonseca coloca que “A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante” (2006, p. 132). E que tanto professores quanto a escola podem desenvolver uma proposta pedagógica baseada na construção de:

“[…] uma “pedagogia da memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marca as nossas escolas. Nesse sentido, a história local pode ter um papel decisivo na construção de memória que poderão se inscrever no tempo longo, médio ou curto, favorecendo uma melhor relação dos alunos com a multiplicidade da duração” (2006, p. 132).

Incluiríamos, também, nesse processo, a importância do fortalecimento e da compreensão da história do lugar como um importante elemento de aceite da multiplicidade cultural, pluralidade e diferenças, criando um ambiente que se torna mais compreensível às diferenças entre os indivíduos e a importância não só de valorização do local como também do princípio de coexistência humana. Tal pensamento é também referendado por Manique e Proença, quando eles afirmam o seguinte sobre a pedagogia da memória:

[…] será, nestes termos, uma pedagogia da pluralidade e da diferença de tempos e culturas que, concomitantemente, promoverá uma nova relação do aluno com a duração e uma nova tolerância face ao outro, que tão arredia tem andado da historiografia escolar tradicional. Uma pedagogia da memória pressupõe ainda uma pedagogia do sujeito, o que, em termos didáticos, se traduz na adoção de estratégias implicativas inerentes a qualquer aprendizagem que se pretenda ativa. Numa pedagogia que tenha em conta a pluralidade de tempos e culturas, ocupam lugar privilegiado os estudos de história local (Manique e Proença, 1994, p. 28).

Em localidades que padecem com problemas de memória, identidade e pertencimento, a inserção da metodologia da História do lugar nas escolas surge como uma forma de valorizar e preservar os elementos locais, como relata, em seu trabalho, Santos:

Ao viver a experiência, os alunos passam gradativamente a observar e a perceber o significado dos imóveis, dos monumentos e de outras formas materiais construídas no passado, no espaço em que circulam todos os dias. Podem ir, além disso, colaborando para a preservação do patrimônio histórico e da memória local, uma vez que esta passa a ter maior sentido para suas vidas ao se incluírem nela. Uma vez que vejam tais construções com suas funções originais, como representativas dos momentos históricos em que foram criadas e como exemplos vivos de que tudo se modifica com o tempo (Bloch,1965), põem por terra a noção, amplamente difundida, de que as coisas sempre foram e serão, sob certos aspectos, como o são na atualidade. Com tal perspectiva, questionam a noção dominante de que o passado é ultrapassado, de que o presente tem pouco valor e de que o futuro, pautado em novas tecnologias, novos modismos e produtos a serem consumidos, embora por poucos, é que tem importância. Refletem sobre a crença vigente de que é possível viver integralmente em uma realidade distante, fantástica, hipotética e futurista, em que se deletam a própria memória e as razões que a fazem ser como é. (2002, p. 112-113)

Como podemos ver o ensino de História pode, através da inserção da História da localidade, e, mais especificamente, Neópolis, no currículo escolar, ser um importante instrumento para a orientação e construção de uma pedagogia que vise à elaboração, à guarda, à preservação e à divulgação de conhecimentos sobre a cidade, importantes para a construção de identidades, memórias e sentimentos de pertença relacionados a ela.

Além disso, essa inserção está em consonância com a evolução do currículo escolar de História e a abertura da possibilidade de diversas abordagens, vistas no capítulo 1. Por isso, no capítulo a seguir, debateremos sobre a sua utilização, a base legal que a ampara, os materiais de orientação sobre esse uso existentes na biblioteca da escola, sua definição e algumas possibilidades de abordagens.

# 4 O USO E A METODOLOGIA DA HISTÓRIA DO LUGAR

Concordamos com o geógrafo brasileiro Milton Santos quando ele propôs em uma de suas obras: “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (2005, p. 161).

Vemos o lugar como importante ponto de partida para a compreensão do mundo que nos cerca. Enfim, o mundo não está dissociado do lugar e nem o lugar está dissociado do mundo. Por conta disso, a nossa proposição visa não só aproximar cada vez mais esses lugares, como também o tempo em que os acontecimentos se dão nesses lugares.

Nesse contexto fica cada vez mais evidente a necessidade de uma aprendizagem que signifique e/ou ressignifique o tempo presente, os lugares, e que se relacione com a realidade do aluno. Tal tema é alvo de vários debates que compreendem não só, especificamente, o campo da História, mas o campo da Educação como um todo.

No caso específico da História, ainda como ciência, podemos indicar uma mudança de procedimentos a partir de 1929, com o surgimento do movimento conhecido como escola dos Annales. A partir desse movimento, começa a se esboçar um novo panorama historiográfico que fugia à visão positivista da História, baseada no fato e na ideia de uma História “exata”, total.

Com o decorrer dos anos e o surgimento de outras gerações decorrentes dos Annales e de outras correntes historiográficas, novos temas, enfoques e abordagens foram inseridos no campo da História. Aos poucos, essas abordagens também foram influenciando o segmento do ensino de História, mudanças essas que foram citadas anteriormente no Capítulo 1.

Na atualidade, são constantes os debates que envolvem a necessidade de inserção de novas abordagens e novas interpretações acerca da história no ensino de História. Vários estudos vêm sendo desenvolvidos no Brasil e em outros países, principalmente a partir da década de 1980, com esse sentido e o aumento de vagas nos cursos de mestrados profissionais da área tem contribuído significativamente para o crescimento do número de trabalhos que visam abrir novas perspectivas de abordagens e metodologias a serem aplicadas no ambiente escolar, com objetivo de otimizar o ensino-aprendizagem histórico e romper com o ensino de História tradicional que tem como uma das principais características o distanciamento de seus conteúdos em relação à realidade do aluno.

Lee considera que as pesquisas no campo do ensino de História se tornam necessárias. De acordo com ele, tais pesquisas servem:

[...] para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. [...]. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala (2006, p.147).

Compartilhando o pensamento dos pesquisadores que seguem a linha de compreensão da importância da dinâmica da pesquisa e prática, entendemos que se faz realmente necessária a inserção de novas abordagens e novas interpretações acerca da História, pois compreendemos que esse movimento é fundamental para o enriquecimento e elaboração de uma “educação histórica”[[9]](#footnote-9) e, consequentemente ,para o desenvolvimento do que Jörn Rüsen define como “consciência histórica”[[10]](#footnote-10) por parte dos discentes, caminho fundamental para uma melhor cognição acerca do conhecimento histórico. É preciso que o aluno signifique e se reconheça com o que foi ensinado; é preciso que o que é ofertado ao aluno faça sentido e, para isso, cremos que se faz necessário que o que é ofertado tenha relação com a sua realidade, pois, de acordo com Lucini:

O ensino de história, como disciplina escolar, frequentemente é objeto de discursos que o proclamam como responsável pela formação crítica do cidadão, no entanto, continua presente em muitas aulas uma prática não condizente com este discurso, que se restringe a reproduzir informações sobre a ação dos homens, mulheres, crianças no/com o tempo passado, entendidas numa diferença absoluta ao tempo presente. Assim apresentada, os alunos encontram dificuldade em estabelecer relações com os homens que nos precederam, mas que continuam presentes em nossa forma de pensar, ser e agir. Não estabelecida a relação, a história passa a não fazer sentido porque não é significada no presente (LUCINI, 2000, p. 7).

Na busca pela possibilidade de desenvolver uma metodologia que fizesse com que a disciplina História se desenvolvesse de forma mais significativa para os alunos do Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação histórica e para a formação de uma consciência histórica por parte dos discentes, optamos por pesquisar e tentar introduzir a metodologia da História do lugar, também conhecida como história local, nas aulas de História do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, escola pertencente à rede pública estadual de educação do estado de Sergipe.

Nossa opção pelo uso dessa metodologia se alicerça na ideia de que a história do lugar ou local surge como uma forma de enriquecer “as possibilidades de leitura do passado compreendido dentro, e a partir, de sua relação com o presente” (CHAVES & STAMATTO, 2015, p. 139). E, também, como uma forma de tentar investigar, desvendar e registrar as trilhas e tramas que fazem parte da história local que estavam e, ainda estão, em processo de perda e de esquecimento, muitas delas pela falta de registro e guarda, fazendo com que esta possa se constituir ou não em elemento de identificação das gerações passada, presente e futura.

## 4.1 História local e PCNs, DCNs e a BNCC

A inserção da metodologia da História local nos conteúdos escolares é amparada e proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os PCNs valorizam os estudos sobre História local:

A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia (BRASIL, 1997, p. 40).

E atribuem a importância de sua inserção no currículo ao fato de que:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados (Brasil/MEC/SEF, 1997, p.40).

No segundo ciclo do Ensino Fundamental, os conteúdos de História, segundo o MEC,

[…] enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais (Brasil/MEC/SEF, 1997, p.46).

Nesse ciclo, a inserção do local tem o acréscimo das características e distinções entre diferentes coletividades, pois, ainda conforme o MEC:

Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais (Brasil/MEC/SEF, 1997, p.46).

No terceiro ciclo do Ensino Fundamental, os PCNs sugerem a abordagem de um eixo temático denominado de História das relações sociais, da cultura e do trabalho, que se divide em dois subtemas: “As relações sociais e a natureza” e “As relações de trabalho”. Essa separação é meramente analítica e sugere que:

O professor pode selecionar alguns temas históricos, alguns procedimentos de estudo e atitudes importantes de serem valorizados de acordo com o diagnóstico que faz dos domínios dos alunos e de acordo com questões contemporâneas pertinentes à realidade social, econômica, política e cultural, da localidade onde mora, da sua região, do seu país e do mundo (Brasil/MEC/SEF, 1998, p.55-56).

No quarto ciclo do Ensino Fundamental, os PCNs propõem como eixo temático a “História das representações e das relações de poder”, que se divide em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Em relação ao enfoque do local dos conteúdos, é feita a mesma sugestão proposta para o terceiro ciclo.

Os DCNs para o Ensino Fundamental fixados pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, também trazem em seu texto referência à abordagem de temas na esfera local em seu artigo 16.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (Brasil, 2010, p.134)

Em uma pesquisa à última versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio encaminhada no último dia de 03 de abril para análise, debates, sugestões, correções e posterior aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, fato que deve ocorrer ainda neste ano de 2018, podemos observar que o estudo sobre o local está inserido na competência específica 1, que se refere a:

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

Devemos ressaltar que pela BNCC a ser homologada, a disciplina História não aparece de forma específica, sendo articulada com a Geografia, a Filosofia e a Sociologia, formando uma grande área denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sendo assim, essa competência específica está inserida nessa área do conhecimento.

Podemos, a partir da análise desses documentos, observar que a utilização da História local no currículo da educação brasileira é proposta em seus diversos documentos, instrumentos e referenciais norteadores. Praticamente todos esses instrumentos indicam o local como sendo importante elemento para a formação dos discentes em todos os níveis da Educação Básica. Optamos pelas citações acima por acharmos que elas expressam bem a forma como o local é sugerido e pode e deve ser inserido nos currículos escolares e na prática dos professores de História em sala de aula.

## 4.2 Os materiais de orientação sobre a História local presentes na biblioteca da escola

Apesar dos instrumentos norteadores do currículo escolar brasileiro proporem a utilização da História local nos diversos níveis de ensino, pudemos observar que o uso dessa metodologia ainda tende a ser mais utilizada no Ensino Fundamental, com ênfase em seus anos iniciais.

Em nossas leituras, pudemos observar que estados como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Norte estão bem avançados no contexto de inserção dessa metodologia. Nesses estados, pelo que pudemos constatar, há uma compreensão de que a inserção da História local no ensino de História é uma prática que deve ser incentivada, estando essa temática presente de forma muito clara nas propostas educacionais de vários professores e na produção de pesquisas que a abordam. Mas, pudemos observar também que um bom contingente de trabalhos produzidos se dedica à análise e à inserção dessa metodologia no Ensino Fundamental.

Na busca por materiais voltados à orientação do professor para a inserção da História local em todos os níveis de ensino, fizemos uma pesquisa na biblioteca do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, escola em que atuamos, e lá constatamos a existência das obras constantes no quadro abaixo:

Como podemos observar no quadro abaixo, foram encontradas seis obras direcionadas ao Ensino de História que faziam referência à História local. Dessas seis, apenas duas eram voltadas a todos os níveis já que eram obras relacionadas à formação do professor de História.

Podemos constatar, então, que a maioria das obras eram relacionadas ao Ensino Fundamental, o que demonstra que, pelo no menos, nos materiais existentes na escola, há carência de obras que abordem o ensino de História do lugar para o Ensino Médio.

Sabemos que as obras e as abordagens propostas direcionadas ao Ensino Fundamental podem ser perfeitamente adaptadas ou diretamente utilizadas no Ensino Médio. Mas, entendemos que pelo fato de os alunos do Ensino Médio estarem em outro estágio de cognição, seria interessante a produção de um maior número de obras que se direcionassem ao uso dessa metodologia para esse nível de ensino.

**Quadro 2 – Obras voltadas à orientação do professor para a inserção da História local em todos os níveis de ensino existentes na biblioteca do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Título da Obra | Autor (es) | Ano | Capítulo (s) que aborda (m) a História local | Nível de Ensino ao qual a obra é direcionada |
| Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas | Cristina Reis Figueira  Lílian Lisboa Miranda | 2012 | Capítulo 06 | Ensino Fundamental |
| História (Coleção a reflexão e a prática no ensino; 6) | Regiana Soares de Oliveira  Vanusia Lopes de Almeida  Vitória Azevedo Fonseca | 2012 | Capítulo 07 | Ensino Fundamental |
| Ensino de História e experiências: o  tempo vivido | Ana Nemi  João Carlos Martins  Diego Luiz Escanhuela | 2009 | Capítulo 03 e 04 | Todos os níveis |
| Vivenciando a História – metodologia do Ensino da História | Marta de Souza Lima Brodbeck | 2012 | Capítulo 07 | Ensino Fundamental |
| Ensinar História | Maria Auxiliadora Schmidt  Marlene Cainelli | 2009 | Capítulo 08 | Todos os níveis |
| Ensino de História: fundamentos e métodos | Circe Maria Fernandes Bittencourt | 2009 | 2ª parte  Capítulo 03 | Ensino Fundamental |

**Fonte: O autor – Biblioteca da Escola (2018).**

Apesar dessa diferença na quantidade de produções voltadas para os dois níveis, não acreditamos ser essa a justificativa para a reduzida utilização dessa metodologia no Ensino Médio. Um dos fatores ao qual podemos atribuir seu pouco uso no Ensino Médio é a existência de uma grande quantidade de conteúdos a serem ministrados e o foco dos conteúdos ministrados estarem voltados ao atendimento das demandas dos vestibulares e, atualmente, principalmente do ENEM, pois pela nossa vivência em sala de aula e com os colegas, podemos perceber que esses conteúdos dominam o tempo das aulas de História, encurtando o espaço que poderia ser dedicado para a compreensão e a inserção do local.

Não pretendemos aqui abrir um debate sobre a importância dos exames nacionais na função de avaliar a qualidade da educação brasileira, já que existem vários pesquisadores que atestam e defendem a importância desses exames para a análise dos níveis de qualidade do ensino no Brasil.

A nossa crítica parte para o fato de esses exames, mais especificamente o ENEM, moldarem os conteúdos que serão aplicados no Ensino Médio, pois fazem parte dos conteúdos do exame, dificultando e colocando a inserção da História Local em segundo plano no nível do Ensino Médio.

A matriz de referência para as Ciências Humanas proposta pelo INEP para o ENEM 2017, que está em vigor desde 2012 e que acreditamos ser a que será utilizada para o ENEM 2018, só se refere ao local em sua competência de área 2: “Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder”, mais especificamente na habilidade 9, quando define que: “O discente deve saber comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial” (BRASIL, 2017). Existem outras habilidades, principalmente as que se referem aos espaços, em que as localidades podem ser incluídas, em que os conhecimentos sobre o local podem ser aplicados, mas que consta o termo local de forma explícita só há essa habilidade.

É claro que sabemos que em um país de dimensões continentais como o Brasil seria impossível inserir especificidades de cada localidade em uma avaliação nacional, bem como, que as localidades podem ser representadas em tópicos da matriz relacionadas ao patrimônio, à identidade, à memória, à territorialidade, entre outros.

Podemos apontar como outro fator que dificulta a inserção dos conteúdos locais a forma como a escola, a comunidade e os professores enxergam o livro didático e a forma como este se coloca como formador de conteúdos.

O Guia do livro didático, organizado pelo MEC, refere-se ao livro didático como sendo uma ferramenta de apoio, de referência para os conteúdos, e não como um “(…) texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição do aluno” (BITTENCOURT, 2009, p. 319). Ao utilizar o livro didático como referência, muitos professores não atentam para a possibilidade de inserção da história local pelo fato de a proposta, muitas vezes, não ser colocada de forma clara pelo livro.

Outro fator que podemos utilizar para justificar a dificuldade de inserção da metodologia, e esse não compreende só o Ensino Médio, mas todos os níveis de ensino, é a quase inexistência de materiais didáticos específicos sobre Neópolis. Vale registrar que atualmente no município não existe mais Biblioteca Municipal e o número de obras dedicadas a esse tema é escasso.

Em uma prospecção que fizemos na biblioteca do Centro de Excelência Marechal Pereira Lobo, não encontramos nenhuma obra específica sobre o tema História de Neópolis. A única obra em que constavam informações relativas à História do Município de forma direta e específica foi a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, uma obra editada pelo IBGE entre os anos de 1957 e 1964 que traz diversas informações sobre os municípios brasileiros existentes nesse período, incluindo um resumo da história de cada um deles.

Estendemos nossa pesquisa para o acervo da Biblioteca Pública Epifânio Dória situada no município de Aracaju e para a Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe e, em ambas, nenhuma obra específica sobre a história de Vila Nova do São Francisco ou de Neópolis foi encontrada. O único local em que foi encontrada uma única obra específica de história de Neópolis foi o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe em que encontramos a obra: “De Vila Nova a Neópolis: Um lugar no Rio São Francisco”, que tem como autores Gilfrancisco, Milton Barboza da Silva, Murilo Melins, Sayonara Viana e Veronica Nunes, publicada pela Gráfica e Editora L. Andrade, em 2015, e que foi financiada pelo Tribunal de Contas do Estado de Sergipe.

Acreditamos que a escassez de obras específicas sobre a localidade ocorra, também, em boa parte dos municípios da nossa região e do Brasil como um todo.

Outro fator que dificulta a inserção da história da localidade no currículo de História que podemos apontar está na formação dos professores, pois, segundo Chaves e Stamatto,

[…] falta aos professores, do ponto de vista teórico-metodológico, uma formação mais sólida que lhes possa favorecer no desenvolvimento de atividades de pesquisa ou de interpretação dos processos históricos, tomando como referentes de análise aspectos da História local ou regional, de modo a romper com um modelo de ensino no qual a História é apresentada de maneira linear, sacralizada, sem que se valorizem a reflexão crítica e a pluralidade de sentidos, que devem alimentar o estudo de História (2015, p. 147).

Diante de tais motivos, acreditamos que mais trabalhos, que tenham como foco o relato da aplicação da metodologia, os resultados obtidos e as abordagens que podem ser utilizadas para a inserção da História local devem ser desenvolvidos. Bem como, devem ser produzidos mais materiais específicos referentes à História, ao patrimônio e à cultura das localidades, além da inserção dessa abordagem nos programas dos cursos de graduação.

Nesse contexto, a Universidade se torna agente fundamental, pois, segundo Possas, o seu papel é:

[...] provocar a integração com a Comunidade no fomento de atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa, criando situações concretas de reciprocidade com as instituições envolvidas e a coletividade existente, de modo a captar os anseios, os interesses e as problemáticas que envolvem as localidades, discutindo as questões, fornecendo subsídios teóricos de natureza interdisciplinar onde a Escola, como agente mobilizador da comunidade e de formação de crianças e jovens, possa atuar de maneira concreta e efetiva na proposta e mesmo na condução de políticas públicas mais coerentes com a realidade em que está inserida (2003, p. 274).

Dessa forma, fica cada vez mais clara a necessidade do fortalecimento da tríade ensino, pesquisa e extensão, pois, apesar de sabermos que a aproximação entre escola e universidade ainda é insuficiente para a solução de todos os problemas educacionais, se isso for possível de ocorrer algum dia, acreditamos que essa aproximação renderá bons trabalhos que orientarão os professores na inserção de novas práticas e abordagens que colaborarão para uma melhoria na prática dos profissionais de História presentes nas salas de aula e, consequentemente, gerará um avanço no desenvolvimento do ensino de História nas escolas brasileiras.

## 4.3 A metodologia do lugar no Ensino de História

Existem diversos questionamentos sobre a metodologia da História do lugar, entre eles, inicialmente, o termo a ser utilizado. Afinal, a metodologia aplicada deve ser chamada de história local ou história do lugar?

Ambas as palavras possuem a mesma origem do latim *lócus*, *localis*, termo que designa “espaço ocupado, localidade, posição”. Tal termo pode significar também “povoação, localidade, região e país”. Além disso, a palavra pode ser empregada com outros sentidos como “oportunidade, ensejo” e assumir ainda outros significados, mas, dependendo da área do conhecimento em que ela é empregada.

Uma das diferenças que podem ser apontadas entre tais termos está em sua função. A palavra local pode ser utilizada tanto como substantivo como adjetivo e a palavra lugar é sempre um substantivo. Por assim ser, em nossa visão, o uso da palavra lugar se torna mais adequado, em função de termos a intenção de dar nome a um método de pesquisa e ensino. Mesmo com essa preferência, optamos em utilizar os dois termos ao longo do trabalho com o intuito de mostrar que, apesar da diferença de denominação, a proposta de ambos é a mesma, não nos cabendo, dessa forma, um debate aprofundado sobre o termo a ser utilizado, já que não é este o propósito do trabalho.

Para compreender o significado do termo lugar, recorremos inicialmente à Geografia. Para este campo do conhecimento,

O lugar é o produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (2007, p. 22).

No campo da História o conceito de lugar é analisado e definido por uma série de pesquisadores que convergem para a ideia de lugar como o espaço em que a trama histórica acontece. Tal ideia fundamenta ainda mais o conceito geográfico de lugar citado.

Em termos de abrangência do termo lugar, a nossa opção está em inserir no conteúdo histórico o espaço em que a comunidade escolar está inserida. Esse espaço pode variar de dimensão em função dos laços sociais, étnicos, culturais, comunitários que os membros dessa comunidade escolar mantêm entre si. Dessa forma, os limites espaciais desse lugar podem tomar diversas dimensões territoriais como ruas, bairros, pequenos municípios, regiões, dependendo do público, do recorte e da dimensão proposta pelo professor.

Sabemos que o uso da história em uma visão mais aproximada jamais poderá ser dissociado das dimensões de espaço, sub-regional, estadual, regional, nacional e assim por diante, já que a trama histórica de uma localidade não consegue se explicar isoladamente. Segundo Fagundes,

O investigador que se encarrega da história local, além da familiaridade com tais procedimentos, não pode prescindir das ferramentas de outras formas de abordagem da história como o nacional e a geral, pois o local, na maioria das vezes, não se explica, por si só, necessitando estabelecer relações com outras dimensões (2006, p. 94).

O que pretendemos é propor um método de ensino que promova uma aproximação do indivíduo com o objeto de ensino aplicado em sala de aula, fazendo com que o mesmo consiga significar esse conteúdo a partir dessa perspectiva mais próxima de sua vivência e realidade, ressaltando, sem jamais excluir, os conteúdos mais abrangentes, pois compreendemos que a diferença entre a utilização da História do lugar e a da História Geral se refere a uma questão de dimensão e não de valor.

Olhar para a História Geral sob a perspectiva de fatos ou realidades locais permite a aproximação, o enriquecimento do conteúdo aplicado.

A História local permite ao educando um referencial analítico para compreensão da dinâmica social, percebendo-se parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta, mas objeto e sujeito, construtor de fatos e acontecimentos que não são lineares, mas permeados de continuidades e descontinuidades próprias do processo histórico (NORONHA, 2007, p.5).

Essa proposição de pesquisa tem por objetivo também, criar um viés de estudo para o professor-pesquisador ou, no caso específico da história, o historiador-educador, paradigma de profissional que pode ser definido como:

[..] alguém que domina não apenas os mecanismos de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo que domina um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização deste conhecimento nos limites da instituição escolar. A ideia de que para ser professor de História, ou um ‘bom professor de História’ é necessário apenas saber História, já foi ultrapassada praticamente no mudo inteiro. Hoje, busca-se a superação da dicotomia forma/conteúdo, uma vez que não é possível conceber uma metodologia de ensino descolada da forma de produção do conhecimento específico. Logo, o que se busca é o resgate da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar (FONSECA, 2003, p.77).

Os trabalhos que já foram produzidos sobre o tema história do lugar ou história local estão concentrados em teses, manuais pedagógicos, dissertações, artigos em língua portuguesa. Existe também uma vasta literatura em outras línguas, principalmente em espanhol, mas nos concentraremos aqui nos materiais produzidos no Brasil.

Santos define o uso da história do lugar como:

(...) um método de ensino e pesquisa apoiado no conhecimento histórico, que teve entre os primeiros impulsos para a sua elaboração as dificuldades encontradas ao buscar um maior interesse pelo estudo da história nos alunos do ensino médio, fundamental e superior (2002, P. 106).

Esse poder da história do lugar como método, como ferramenta de ensino e pesquisa ganha sustentação no estudo desenvolvido por Nikitiuk que chama a atenção para a ideia de que:

[..] a história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção e espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. Propicia olhar o ontem com os valores de hoje e facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares. Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo (NIKITIUK, 2004, p. 161-162).

Fagundes nos coloca que:

O interesse pela história local parte do entendimento de que o local, na condição de objeto de estudo e de ensino, oferece novas possibilidades de análise, quando confrontado com escalas espaciais mais amplas, como a regional, a nacional e a mundial. Assim, procuramos saber se essa história vem sendo incorporada ao processo ensino-aprendizagem e de que forma isso acontece (FAGUNDES, 2006, p. 21).

O novo panorama historiográfico desenhado a partir das últimas décadas do século XX sugere o desenvolvimento de variados temas e abordagens, fazendo com que surjam produções de estudos que busquem fugir das macroabordagens, direcionando-se para novas possibilidades, inclusive a de interpretação do local (CHAVES e STAMATTO, 2015).

Ao nosso ver, não se deve mais aceitar a imposição de um conteúdo geral que não se relacione, ou que, não busque se relacionar com a localidade. Nesse sentido, entendemos que o método de ensino deve ser um elemento de aproximação e construção permanente, em que o lugar da comunidade escolar esteja nele presente.

Através da inserção dessa metodologia de uso do lugar, o conhecimento histórico desenvolvido na escola ultrapassa os seus muros e acaba atingindo a comunidade, já que: “conhecer sua história é uma necessidade de seus habitantes e não só dos que o estudam, por mais reduzido que seja o número daqueles que demonstram interesse em fazê-lo, mesmo quando cientes de tal necessidade” (SANTOS, 2002, P. 107).

Chaves e Stamatto chamam a atenção também para “a contribuição do pensamento pós-moderno para a reflexão dos historiadores, na medida em que os impelem à busca do local e do contingente em vez do universal tão somente” (2015, p. 132).

Até então, a história do lugar só aparecia de forma complementar à história nacional. Essa área da história só interessava quando reafirmava a história geral, ou seja, a história nacional. Tal medida justifica o relativo desinteresse sobre o tema (FAGUNDES, 2006, p. 89).

Ainda segundo Chaves e Stamatto (2015), a visão pós-moderna despreza a ideia de continuidade que possibilitaria ao historiador alcançar a totalidade do conhecimento histórico. Em contraponto, sua perspectiva sinaliza na direção das incertezas, das descontinuidades, das rupturas, da microabordagem, afastando-se, cada vez mais, da ideia de uma História total.

Em meio ao processo de globalização, caracterizado por uma paradoxalidade, em que as particularidades locais vão dando lugar a uma visão geral e à construção de uma identidade baseada em um relativo padrão de uniformidade, e em que, ao mesmo tempo, há uma proliferação de movimentos de afirmação de grupos minoritários que defendem, muitas vezes, causas locais, o estudo da história da localidade surge como uma importante ferramenta de resgate e preservação de elementos históricos, patrimoniais e culturais que poderiam desaparecer com o tempo e que podem auxiliar no processo de afirmação e de resistência desses grupos minoritários.

Sobre o papel dos historiadores diante desse processo, Hobsbawm nos diz que:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso, os historiadores cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (Hobsbawm, 1995, p. 13).

Diante desse contexto, essa abordagem metodológica coloca o professor e a prática escolar, não só como reprodutora de conhecimento, mas, também, como um importante instrumento de produção de conhecimento sobre o mundo que cerca o aprendiz. Ela coloca também o aprendiz em papel de destaque, tornando-o um agente de produção de conhecimento e de preservação do acervo histórico-cultural de sua localidade através do registro de memórias, histórias orais, catalogação de objetos, monumentos, prédios e outros elementos.

Segundo Santos,

Essas e outras práticas, acompanhadas de perto pelo professor pesquisador e orientador, associadas ao conhecimento adquirido com elas, permitem que os alunos orientandos absorvam noções essenciais para compreender concretamente a realidade e a história que os envolvem, e para que nestas identifiquem suas vidas. Na prática, incluem-se a si próprios, a seus familiares e demais pessoas da comunidade como partes vivas e ativas da história, e não como ouvintes, telespectadores ou plateia de uma história vista sob o prisma nacional ou mundial, abstrata e distante, por nunca chegar até eles e até o lugar onde moram e estudam. Não é uma história centrada em determinadas personalidades e suas realizações, ou em fatos estanques (SANTOS, 2002, P. 112).

Dessa forma, a escola passa a assumir cada vez mais o papel de produtora de conhecimentos, com currículos em constante revisão para que seu significado atenda as necessidades de formação do seu público, visando à formação de um cidadão informado e consciente do seu papel perante a sua comunidade (PAIM e PICOLLI, 2007).

É impossível falar de inserção do lugar, do resgate de seus elementos e de sua memória, sem a utilização de diversas fontes históricas e sem fazer referência à Nova História francesa, corrente historiográfica que enalteceu a relevância do uso dessas fontes para a sua construção e que também promoveu o surgimento de um novo olhar sobre o trabalho com as diferenças regionais e com as especificidades locais (FAGUNDES, 2006, p.22).

Ainda segundo Fagundes, não é apenas a Nova História francesa que considera importante o uso da abordagem local, outras escolas historiográficas também convergem em favor desse enfoque:

A Nova História considera importante a inclusão, a partir de novas abordagens, de objetos de estudos como a política, a biografia, por certo tempo excluídos ou secundarizados por algumas correntes historiográficas. Assim como a Nova História, a História Social inglesa e a Nova História Cultural convergem no sentido de favorecer a abordagem do local numa perspectiva inovadora (FAGUNDES, 2006, P. 21-22).

Outra característica importante dessa metodologia é o seu caráter interdisciplinar, pois, segundo Santos,

O estudo da história do lugar, pela própria abordagem que o envolve, orienta-se para a construção de um conhecimento interdisciplinar, e, portanto, para o conhecimento de como a realidade estudada se dá de fato. Seja pelo estudo elaborado em uma mesma classe de alunos, integrando seus diferentes professores, à análise de temas comuns às variadas disciplinas que lecionam, seja pela utilização dos resultados já produzidos na área de história, sobre assuntos e situações que os professores das demais disciplinas entendam ter maior relação com as temáticas gerais que desenvolvem nas séries em que trabalham, ambos os procedimentos, sempre estudados e planejados em equipe, permitem enfoques interdisciplinares (2002, P. 116).

Assim como em quaisquer outras metodologias que podem ser aplicadas em sala de aula, a história do lugar apresenta riscos e é necessária atenção e cuidados quanto a sua abordagem. Reznik destaca dois problemas comuns aos estudos da história das localidades:

A primeira é a submissão dos ritmos e temas da localidade à História do Brasil. A forma de organização mais recorrente de periodização divide a História em Colônia, Império e República; os “ciclos econômicos” que determinam a produção local seguem sequencialmente os padrões da “História da Pátria”: pau-brasil na ocupação, açúcar na colonização e café no Império, indústria na República; os temas seguem os padrões da historiografia nacional da sua época. Na falta de informações relevantes sobre a região estudada, isto é, na falta de fontes documentais que permitam a reconstrução de experiências passadas, buscou-se suprir estes “silêncios” a partir de contextos maiores: a História do Brasil. Desvia-se o problema através de comparações hipotéticas do que tenha acontecido no local, com fatos generalizadores da História do Brasil. Ou seja, a experiência do passado local transforma-se em exemplos esparsos em meio a uma narrativa já consolidada pela historiografia nacional.

A segunda tendência é a colocação em evidência do local, como se ali fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância (REZNIK, 2002, p.2).

Schmidt e Cainelli alertam para outro problema relacionado ao uso da história local que é:

[…] a definição e abrangência desse conceito. De modo geral, as obras sobre história local reportam-se à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores. Esse fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local. (2010, p.137)

Paim e Picolli apontam a necessidade de “ter alguns cuidados para não construirmos uma visão fragmentada dos acontecimentos, impedindo, assim, uma visão crítica da existência social, tornando grupos sociais importantes diante das desigualdades regionais” (2007, p. 113).

Chaves e Stamatto sugerem, então, que,

[…] ao propormos o uso da história local no ensino de História, o professor precisa refletir sobre dois importantes pontos: 1) a necessidade de observar que uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua explicação; 2) deve fazê-lo inferir que, ao tratar o ensino da História Local como indicador da construção de identidade, faz-se necessário considerá-la dentro e com base em marcos de referência relacionais (2015, p. 144).

Tomadas as devidas precauções e utilizando uma estratégia que esteja de acordo com o público e o objetivo que se pretende obter, a inserção da história do lugar transforma-se em um importante e valioso método de ensino.

## 4.4 As abordagens da História do lugar: diversas possibilidades

A História do lugar pode ser aplicada em sala de aula de diferentes formas, utilizando-se de diferentes ferramentas e tomando como ponto de partida diferentes dimensões.

Fagundes (2006) entende que a história do lugar deve mostrar as singularidades do lugar e os seus pontos de conexão com a realidade de outros lugares, pois ele acredita que essa dinâmica permite uma relação contínua entre sujeitos e objetos de estudo, tendo em vista que os sujeitos, professor e aluno, fazem parte da comunidade e das múltiplas relações contraídas nela. Tal fato facilitaria a identificação das características do processo histórico local, possibilitando a percepção da heterogeneidade cultural existente nela (2006, p. 93).

Fernandes (1995) propõe uma abordagem que utilize as mais diversas fontes, desde um livro didático específico - no caso abordado em seu estudo, ele mesmo produziu o livro didático -, à utilização de outros recursos, como: jornais, revistas, periódicos, imagens, músicas, mapas, literatura de cordel e a própria comunidade. O autor aponta também a possibilidade da interdisciplinaridade nesse processo, com a participação de outras disciplinas. Ele cita a colaboração da Geografia na construção do material didático produzido por ele, e assinala que tal estratégia aponta para uma perspectiva inovadora em que professores e alunos se colocam como sujeitos na construção do conhecimento histórico.

Fonseca (2006) sugere um procedimento que explore o local e o cotidiano no dia a dia da sala de aula através de problematizações e tematizações que utilizem diferentes situações, fontes e linguagens. Para ela, os processos de ensino-aprendizagem de História não podem ser algo externo, eles devem ser:

[…] construídos através do diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica. A memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, das práticas políticas, está viva entre nós. Nós professores temos o papel de, juntos aos alunos, auscultarmos o pulsar da comunidade, registrá-lo produzir reflexões e transmiti-lo a outros (2006, p. 132).

Nesse leque de opções, a Educação Patrimonial também surge como uma forma destacada de abordagem da História Local. Segundo o Guia Básico da Educação Patrimonial, ela é:

[...] um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (Horta et al., 1999, p. 4).

Vários autores atestam o ambiente escolar como lugar propício para o desenvolvimento desse processo de trabalho educacional, colaborando com relevância para a construção de uma aprendizagem significativa e para a preservação do patrimônio cultural, agindo como canal de orientação ao despertar de uma atividade que fortaleça o processo de formação humana e cidadã.

A História local pode e deve ser abordada nesse contexto, já que, de acordo com Itaqui:

O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sociocultural (ITAQUI, 1998, p. 20).

Dessa forma, a Educação Patrimonial tem estreita relação com a abordagem da História local, já que tem como objeto de estudo a história da comunidade, sua memória, seu patrimônio, o que está em volta e dentro dela. Ela permite através de uma relação dinâmica que os conteúdos estejam conectados de maneira ampliada ao cotidiano da localidade em que estão inseridos os professores, a escola e os alunos.

Barca (2004) não fala especificamente sobre uma abordagem para a história local, mas lança a ideia de um modelo de aula denominado “aula oficina”, que pode ser utilizada de diversas formas e inserir diversas abordagens.

Dias define as aulas oficinas como sendo

[…] uma estratégia de ensino que visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento. Esta metodologia procura tornar a sala de aula num espaço saudável, onde se possa motivar os alunos e promover um trabalho de grupo ou individual, em que estão presentes o respeito, a solidariedade, a escuta e aceitação de opiniões diferentes, valores tão considerados pela sociedade (2014, p. 3).

Barca coloca que essa proposta é voltada ao desenvolvimento de uma educação em que o professor

[…] terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (2004, p. 132).

Barca nos ressalta, ainda, a importância do trabalho e do desenvolvimento de uma “instrumentalização histórica[[11]](#footnote-11) em que estão presentes diversas fontes, um recorte espaço-temporal, e a interdisciplinaridade (2004, p. 133). Por isso, entendemos que a proposta de aula oficina também pode ser uma forma de trabalhar a história do local.

O professor Joaquim Justino Moura Santos, em seus estudos sobre a formação dos subúrbios cariocas e a aplicação da metodologia da história do lugar, sugere que, ao planejar o estudo sobre a localidade, o professor deve:

[…] levar em conta o nível da turma na qual o realiza, tanto no que diz respeito à linguagem utilizada quanto à abrangência do tema, das hipóteses, dos objetivos a serem alcançados e das tarefas de pesquisa exigidas para executá-lo. Ao professor cabem as tarefas mais complexas e de difícil articulação. As mais simples e palpáveis cabem aos grupos organizados pelos alunos, de acordo com o conhecimento que já possuam e que adquiram com o andamento do estudo. Cabe ao professor saber a princípio as atividades a realizar, ou descobri-las com seus orientandos, respeitando seu potencial (2002, p. 112).

Santos ainda sugere que:

Para definir o tema, os objetivos e as hipóteses direcionadoras do estudo, o professor pesquisador deve munir-se de conhecimentos preliminares sobre a história local e a abordagem que adota, de modo a aprofundá-los com a turma, participando com ela da produção desse tipo de conhecimento e da forma de construí-lo. Assim, os alunos, além de responderem à chamada, tornam-se realmente presentes no estudo, realizando entrevistas com moradores antigos da região, coletando entre eles fotografias e outras fontes relativas ao passado local, reproduzindo da forma possível na escola o material coletado na comunidade. devolvendo-o em seguida aos seus donos, percorrendo o bairro para identificar e registrar o que sobrevive nele de épocas passadas, ou articulando os dados obtidos e suas conclusões em trabalhos finais (2002, p. 112).

A dinâmica sugerida pelo professor Santos faz com que a interação entre escola, docentes, discentes e os demais membros da comunidade seja peça fundamental no processo de construção e reconstrução da história do lugar e da aprendizagem, fazendo com que todos colaborem, aprendam e se tornem guardiões da história, da memória e do patrimônio local, uma vez que estes elementos passam “a ter maior sentido para as suas vidas ao se incluírem nela” (2002, p. 113), propiciando que os laços de afeto e identidade com o local se fortaleçam cada vez mais.

Como podemos ver, a história local ou do lugar, pode ser inserida de diversas formas, não só na escola, mas na comunidade como um todo. Além das abordagens apresentadas aqui podem existir ou serem construídas diversas outras, basta que haja um bom planejamento e o interesse, não só do professor de História, mas dos demais professores das outras disciplinas, já que o trabalho com o lugar permite uma abordagem inter, trans e multidisciplinar.

Dessa forma, podemos pensar o local como um projeto para a escola, para a comunidade e para a localidade em suas diversas dimensões. Em uma sociedade em que os índices de vandalismo, criminalidade e o envolvimento dos indivíduos com drogas estão em pleno processo de crescimento, acreditamos que o resgate do lugar permite que toda a comunidade faça uma reflexão sobre o que eram e o que são atualmente, instigando a se questionar sobre o seu papel no cenário histórico da sua localidade e indicando o caminho para a construção de uma sociedade que busque, cada vez mais, formação do cidadão.

Com o intuito de materializar a nossa proposição diante das dificuldades das pequenas comunidades em produzir, divulgar e guardar os mais diversos elementos que compõem o patrimônio e as fontes que permitem a produção e o acesso à sua história, fecharemos o presente trabalho propondo um produto que possa auxiliar toda e qualquer comunidade, mais especificamente a neopolitana, tão carente de espaços e equipamentos culturais que visem à salvaguarda e à divulgação da cultura, da história e da arte do município.

# 5 MATERIAIS, LIVROS E PRODUTO DIDÁTICO, A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

## 5.1 Materiais e livros didáticos

Como já expressamos no capítulo 3, o desenvolvimento de novas abordagens para o ensino de História é extremamente necessário para que a educação histórica se realize de forma que atenda seu objetivo que é o de desenvolvimento de uma consciência histórica por parte do discente.

Com a finalidade de facilitar o processo de ensino/aprendizagem, os professores utilizam materiais, os quais, comumente, denominamos materiais didáticos, que os auxiliam nessa tarefa.

Vários autores debatem o tema e, entre eles, encontramos definições com pequenas diferenças e concepções sobre o que é material didático. Freitas, por exemplo, define material didático como “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (2007, p.21).

Para Sousa, material didático “é qualquer recurso que possa transformar a maneira de ver e entender determinado assunto, que auxilie e impulsione o processo de ensino/aprendizagem” (2015, p.2).

Segundo Bandeira “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora como finalidade de didática” (2009, p. 14).

Bittencourt define os materiais didáticos como “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina” (2009, p.296).

Apesar das diferentes definições do conceito, não vimos entre esses pesquisadores grandes divergências sobre o que é material didático, mas uma convergência, para a ideia de que o material didático é um elemento de uso fundamental para quaisquer ações pedagógicas, pois eles dão o apoio necessário para a execução da atividade proposta pela pessoa que ensina e de aprendizagem para aquele que está sendo ensinado.

Freitas ressalta que os materiais didáticos são de extrema importância, pois, tem a função de:

[...] estabelecer contato na comunicação entre professor e aluno, alterando a monotonia das aulas exclusivamente verbais. Esses materiais ainda podem substituir, em grande parte, a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise e síntese, generalização e abstração, a partir de elementos concretos. Dessa forma, ampliam o campo de experiências do estudante, ao fazê-lo defrontar com elementos que, de outro modo, permaneceriam distantes no tempo e no espaço (2007, p.24).

Em relação aos tipos, os materiais didáticos podem ser categorizados de diversas maneiras.

Bittencourt (2009) leva em consideração as diferenças propostas pelos pesquisadores do ensino de História e Geografia do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) que aponta a existência basicamente de dois tipos de materiais didáticos, os chamados suportes informativos e os documentos.

Os suportes informativos corresponderiam “a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (2009, p. 296). Estes seriam todas as publicações produzidas especificamente para a escola, tendo como características uma linguagem própria, uma construção técnica que obedecem a critérios etários e que tem formato em concordância com os princípios pedagógicos. Outra característica é o fato de serem produzidos pelo setor da indústria cultural. Como exemplos desses materiais, ela cita os “livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além da produção de vídeos, CDs, DVDs, e materiais de computador (CD-ROMs, Jogos, etc.)” (BITTENCOURT, 2009, p. 296).

Os documentos, ainda de acordo com Bittencourt, seriam o “conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática” (2009, p. 296-297). Esses materiais foram produzidos sem uma finalidade didática e teriam como objetivo atingir um amplo e variado público, podendo ser produzido ou não pela indústria cultural. Por não serem produzidos diretamente com finalidade didática, a sua inserção nas aulas depende da escolha do docente ou do próprio projeto pedagógico Como exemplos desses materiais, a autora cita “contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances” (2009, p. 297).

Bandeira (2009) classifica os materiais didáticos de acordo com os suportes e mídias escolhidas para a sua produção. Dessa forma, ela divide os materiais didáticos em material impresso, audiovisual e novas tecnologias. Os materiais impressos, para ela, são os cadernos de atividades, guias do aluno, guias do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas e outros.

Segundo a autora, os materiais audiovisuais consistem em um produto, objeto ou processo que, trabalham com estímulos sensoriais da audição e da visão para a troca comunicacional. Esses materiais podem ser exemplificados nos “produtos da televisão, do cinema sonoro, do vídeo e também nas multimídias computacionais” (2009, p. 17). Já as novas mídias seriam “as possibilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), com a produção, armazenagem, distribuição de informação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a internet)” (2009, p. 21).

Em relação a sua produção, os materiais produzidos em mídias impressas continuam sendo os mais utilizados pelas escolas brasileiras. Entre eles, o de maior destaque continua sendo o livro didático. Entre os fatores que colocam o livro didático em papel de destaque no cenário do material didático está o fato de o Brasil possuir um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Instituído a partir do decreto federal 91.542 de 19 de agosto de 1985, o programa iniciou um processo de distribuição gratuita de livro didático para todas as escolas públicas de ensino básico do país. Tal medida ampliou consideravelmente o mercado editorial brasileiro e o uso do livro didático como principal recurso pedagógico disponível para professores e alunos nas escolas públicas brasileiras.

Desde a sua criação, o programa passou por uma série de aprimoramentos, entre os quais estão o processo de avaliação das obras, que tem como objetivo garantir a qualidade do material a ser distribuído, e o processo de escolha do livro a ser utilizado que pode ser feita pela unidade de ensino, o que possibilita que o livro a ser utilizado seja o que melhor se adapta ao projeto político-pedagógico da escola e ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula.

O uso do livro didático também tem sido um tema de amplo debate e críticas no campo do ensino de História. Vários autores destacam diversos motivos que alimentam esses debates.

Bittencourt (2009) destaca como motivos de críticas o fato do livro didático ser utilizado como instrumento a serviço de uma ideologia e de um ensino tradicional, além de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e seus erros conceituais ou informativos.

Fonseca (2003) destaca como motivos de críticas o processo de simplificação do conhecimento histórico que, muitas vezes, excluem atos, ações e sujeitos, definindo o que deve ser lembrado ou não.

Outros pesquisadores ressaltam também o papel da indústria cultural, produtora dos livros didáticos, como definidora dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula, constituindo essa situação em outro elemento de crítica ao uso desse material.

A crítica de Silva parte da ideia de que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista do país, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende (1996, p.08).

Apesar de concordarmos com boa parte das críticas feitas aos livros didáticos, não concordamos com a abolição de seu uso. Acreditamos que o livro didático é um material importante e muitas vezes é o recurso com maior disponibilidade nas escolas. Sabedores de suas limitações e defeitos, apontamos para a necessidade do uso de outros recursos, pois concordamos com Fonseca quando a autora nos coloca que:

Complementar o livro didático e diversificar as fontes historiográficas, como os paradidáticos em sala de aula, são opções que não descartam ou consideram o livro como mero “bode expiatório”, culpado por todos os males do ensino, mas partem de um pressuposto básico: o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos (2003, p. 55-56).

Sendo assim, consideramos que tomar o livro didático como único material é um erro grave e que deve ser corrigido. Assim como Fonseca, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância desse recurso, e também deixa bem clara a necessidade de uso de uma variedade de fontes de informação em sala de aula com o objetivo de se alcançar um conhecimento mais elaborado.

Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 96).

Apesar de todas essas recomendações e colocações, a prática de utilizar o livro como único recurso didático ainda se faz presente em várias salas de aula de Neópolis, de Sergipe e do Brasil.

No sentido de contribuir para o avanço da utilização de diferentes materiais, cada vez mais o formato e os conteúdos presentes nos livros didáticos vêm sendo alterados. Tal fato pode ser verificado no aumento do número de sugestões de outras fontes para complementação das informações constantes em seus conteúdos. Nessas sugestões, estão inseridas indicações de leituras, *sites*, filmes, músicas e outros materiais, cabendo ao professor, através do seu planejamento, inseri-las e buscar outras que não estejam sugeridas, mas que ele considera importantes. Entre essas sugestões, vale destacar mais uma vez a possibilidade de inserção da história do lugar.

A inserção da diversificação de materiais, fontes e ferramentas no processo de ensino-aprendizagem pode não ser uma tarefa tão simples, mas constitui-se em uma necessidade e, consequentemente, em um grande desafio para todos os professores de História.

## 5.2 Diversificar materiais e fontes em sala de aula: um desafio para os docentes

Em suas reflexões sobre os livros e os materiais didáticos utilizados em sala de aula, Fonseca nos coloca que:

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. Superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado (2003, p. 56).

Esse desafio parte da ideia de que o professor é por sedução ou por acomodação levado a utilizar somente o material que lhe é ofertado e também pelo fato de que ele não é crítico, incentivado ou não dispõe de recursos suficientes para produzir materiais a fim de serem aplicados em suas aulas.

A formação do professor também pode ser considerada outro problema, já que, em alguns cursos de graduação, os licenciandos não recebem formação específica para a produção de materiais, bem como os professores das redes de ensino, pelo menos, em Sergipe, também não recebem cursos com o objetivo de se aprimorar no uso e na construção desses materiais.

Vale ressaltar que esses cursos, que fazem parte de um processo chamado de formação continuada, na rede estadual de Sergipe, independentemente do tema, pouco ocorrem e, quando ocorrem, os professores se sentem desestimulados em participar, pois, os temas muitas vezes se afastam da realidade vivida em sala de aula e os professores não são liberados de suas cargas horárias nesse período, tendo que repor aulas posteriormente, já que, a falta de planejamento na oferta desses cursos os coloca sempre no decorrer do ano letivo.

A política de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe é muito aquém do que deveria ser. Tiremos como exemplo disso, as dificuldades que enfrentamos para concluir o Profhistória, pela falta de incentivo e apoio desse órgão. Tal situação cria um desestímulo à melhoria e à adoção de uma nova postura em sala de aula em uma boa parcela dos profissionais.

Podemos citar também a destruição da carreira do magistério em Sergipe, já que os salários de professores com formação em nível médio e mestrado é praticamente o mesmo, o que leva ao desinteresse pela busca de uma formação melhor, pois, não existe reconhecimento financeiro e nem outro qualquer por esse aprimoramento.

Um ponto que também temos que levar em consideração é o comodismo de alguns profissionais que diante das dificuldades colocadas não se preocupam em fazer uma reflexão de suas práticas docentes, não se preocupando também em buscar um aprimoramento visando a mudanças que se tornam cada vez mais importantes para uma melhoria na qualidade das aulas e, consequentemente, no desenvolvimento de seus alunos.

A falta de estrutura, de recursos e de materiais na escola também pode ser considerada um dos fatores que dificultam o processo de elaboração de material didático por parte do professor. Infelizmente, ainda é realidade em parte das escolas sergipanas a falta de materiais de apoio, desde o mais simples (papéis, fotocópias, canetas, lápis e outros) até os tecnológicos (computadores, caixa de som, projetores multimídia, internet de boa qualidade e outros), em quantidade suficiente na escola para uso de professores e alunos. Tal situação faz com que, por vezes, os professores utilizem recursos próprios para elaborarem tais materiais, fato que também se constitui em um fator de desestímulo a essa produção.

Além desses fatores, podemos também citar a pesada carga horária que é imposta à maioria dos professores, que na intenção de proporcionar uma melhor condição de vida para si e sua família se submetem a um número excessivo de aulas e às viagens de longa distância até o local de trabalho, o que acaba comprometendo o tempo que poderia ser utilizado para a busca de conhecimento e o melhor preparo de suas atividades.

Podemos observar, então, que a produção de material didático exige tempo, conhecimento, recursos e planejamento. Não desconsideramos a capacidade que boa parcela de professores tem de elaborar saídas para os problemas que ele encontra em seu cotidiano, mas entendemos que é preciso um preparo mais adequado para que essas intervenções possam surtir um melhor efeito, é preciso ir além do “saber pedagógico[[12]](#footnote-12)”, por isso, concordamos com a professora Sandra Azzi, quando ela nos coloca que:

O professor, o se defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria intervenção na sala de aula. Mas esse processo de elaboração do professor ainda é empírico, faltando-lhe uma organização intencional do saber que constrói. A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica (AZZI, 2002, p. 44).

Levando em consideração o pensamento de Azzi (2002), entendemos mais uma vez que o caminho para a construção do conhecimento parte da figura do professor-pesquisador que, no caso do material didático, além de todo o embasamento e domínio científico precisa ter em mente que o material a ser produzido tem como foco o aluno, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Para isso, um dos primeiros passos para a elaboração de materiais por parte do professor, tem que ser a análise do contexto do aluno e da escola, pois de nada adiantará elaborar um material que necessite de um complexo conhecimento prévio por parte do aluno, se ele não o tem, ou do uso de computadores e de internet se esses não estão disponíveis na escola em uma quantidade que possa atender a todos, bem como se esses não estão condizentes com a proposta pedagógica do curso ou selecionadas para o assunto.

Outro cuidado que o professor deve ter é com o apelo mercadológico da indústria de materiais pedagógicos que divulga materiais como se esses fossem a solução para todos os problemas encontrados por ele em sala de aula, o que muitas vezes o leva a consumir e tentar introduzir um produto que não condiz com a sua realidade ou não é o mais apropriado para a proposta escolhida por ele.

Enfim, o uso e a seleção do material didático exigem preparo do professor que deve além possuir conhecimento prévio do mesmo, efetuar uma avaliação dos resultados obtidos após a sua utilização, com o intuito de aperfeiçoar a sua utilização e corrigir eventuais problemas que possam decorrer de seu uso.

Outro fator que deve ser lembrado é que a escola também possui um grande número de materiais que não são utilizados ou que são subutilizados, estes muitas vezes se encontram nos porões da escola e não são disponibilizados para os professores, ou, os professores muitas vezes não têm a curiosidade de procurá-los e colocá-los em uso. Por isso, é muito importante um trabalho que levante, identifique e crie sugestões de uso para os materiais já existentes na escola. Essa catalogação de recursos e proposição de uso pode ajudar na diversificação dos materiais utilizados em sala de aula.

Levando em conta o que foi colocado, podemos concluir que produzir e utilizar um material didático adequado não é uma tarefa fácil, pois diversos fatores devem ser levados em consideração para a sua elaboração e aplicação.

Apesar de muitas vezes não sermos ouvidos sobre os rumos que a educação deve tomar, principalmente, por conta da adoção de vários pacotes educacionais adquiridos pelos governos e que nem sempre condizem com a realidade e com a necessidade da comunidade, uma vez que geralmente não são implantados com o intuito de processar uma melhoria na qualidade da educação, mas visam ao atendimento de interesses pessoais, entendemos que parte das mudanças necessárias para o redirecionamento da atual situação da educação deve ser capitaneada pelo professor. É preciso que façamos a nossa parte!

Precisamos dar a nossa colaboração mudando a nossa própria conduta e incentivando nossos alunos a mudarem as suas, auxiliando-os na busca de um conhecimento que os ajude a mudar sua própria realidade, através de uma formação cidadã que os instigue a cumprir seus deveres e a lutar pelos seus direitos.

Acreditamos que essa prática deve partir do local, pois é mudando o que está em sua volta, é saindo do *status quo* do seu entorno, que as coisas atingirão uma maior amplitude e realizarão a tão sonhada transformação positiva que a nossa sociedade necessita.

Com o intuito de darmos a nossa contribuição no processo de diversificação de fontes e materiais para uso em sala de aula, optamos em enveredar pelo caminho das novas tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente pelo caminho da utilização da internet, pois acreditamos que esta se constitui em uma ferramenta singular em função das inúmeras possibilidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas através dela.

## 5.3 O uso das novas tecnologias de informação e comunicação - NTICs no Ensino de História

O cenário social no Brasil atual está sendo caracterizado por constantes transformações, dentre as quais, podemos destacar a presença cada vez maior do uso da tecnologia no cotidiano das pessoas. Segundo dados do IBGE, já existem mais de cento e dezesseis milhões de brasileiros conectados à internet[[13]](#footnote-13). Computadores, *tablets, smartphones* e outras ferramentas tecnológicas vêm ganhando cada vez mais espaço na vida dos brasileiros.

O ambiente escolar não se tornou e nem pode se tornar imune diante dessa revolução tecnológica da comunicação e da informação que se encontra em pleno curso e, por conta disso, percebe-se a necessidade de uma inserção cada vez maior dessas novas tecnologias e ferramentas no meio educacional.

Essas novas tecnologias são comumente chamadas de NTIC’s, sigla utilizada para definir as chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, que foram frutos das transformações decorrentes nos meios de informação e comunicação, iniciadas a partir do século XX e que tiveram grande impulso em sua década final (SILVA, 2007).

Diante dessas transformações, a inserção desses recursos tem sido tema de um número crescente de publicações que debatem o seu uso nas mais diversas óticas, entre elas, a educacional.

O uso da Internet e o surgimento de conceitos como ciberespaço[[14]](#footnote-14) e cibercultura[[15]](#footnote-15) vêm provocando uma mudança na forma de obtenção de informação e conhecimento dos indivíduos. Essas mudanças exigem alterações nas metodologias, materiais, ferramentas e procedimentos utilizados pelos professores como recurso em sala de aula e fora dela, já que, segundo Moran,

os métodos que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes (2015, p. 16).

Diante desse novo mundo em que o acesso à internet se amplia e se consolida e em que as formas de obtenção de informação e conhecimento dos indivíduos foram alteradas, surge a necessidade cada vez maior de uma integração das “[...] atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais” (Moran, 2015, p. 24), criando o que alguns pesquisadores denominam de ensino híbrido.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, *e* pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7 apud Moran, 2015, p. 25).

Podemos apontar como uma das diversas possibilidades para a implementação dessa prática o uso dos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que podem se configurar em ambientes criados especificamente para uso na aprendizagem, ou, em uma abordagem voltada à aprendizagem que utiliza um ambiente já existente. Santos, define esses ambientes virtuais como sendo:

Um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim (SANTOS, 2003, p. 02).

Apesar de afirmar que esses ambientes não precisam necessariamente envolver as novas tecnologias, a autora ressalta que o envolvimento delas potencializam e estruturam novas sociabilidades e, consequentemente, novas possibilidades de aprendizagens.

Vale ressaltar que a inserção desses novos recursos não significa a substituição e extinção de todas as outras mídias e materiais utilizados anteriormente, pois, segundo Barbosa:

Ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias. Muitos textos contemporâneos acabam sendo constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram (2005, p. 50).

Diante do exposto, ressaltamos que o uso desses novos recursos tende e deve convergir com o uso dos recursos tradicionalmente utilizados, contribuindo ainda mais para a diversificação e criatividade na construção de materiais de aprendizagem.

Ainda segundo Barbosa (2005), diante dos novos formatos, mídias e linguagens suportados e utilizados pelo mundo digital a escola passa a ter um papel fundamental para o desenvolvimento da capacidade dos alunos em lerem e interpretarem essas novas linguagens. Além disso, a autora nos coloca que:

O trabalho com outras mídias e linguagens na escola hoje deve ser encarado não só como (a) potencialidades a serem exploradas em termos de diversificação de recursos metodológicos para o ensino de determinados conteúdos ou a consecução de determinados objetivos postos em um currículo, mas também, e com igual importância, deve ser visto também como (b) uma finalidade e como um conteúdo em si de forma articulada e transversal a diferentes conteúdos e objetivos postos no currículo (2005, p.52)

Em relação especificamente ao campo dos estudos históricos e do ensino de História, vários autores confluem para a ideia de que a utilização dessas novas tecnologias se apresenta cada vez mais como uma importante alternativa para a ampliação de fontes, recursos e métodos que podem contribuir significativamente para o processo de desenvolvimento da educação histórica, principalmente pela versatilidade desses instrumentos que permitem a procura, a criação e a oferta de inúmeros materiais que podem se tornar didáticos e sua concentração em uma única ferramenta com várias possiblidades de pesquisa.

Para Oliveira, o uso da Internet se configura em algo importante para os estudos históricos, pois através do seu uso,

[...] conquistamos um significativo crescimento no que diz respeito a fontes de pesquisa. Ao colocar em associação diferentes trabalhos realizados por historiadores e historiadoras, espera-se contribuir para que se façam outras reflexões e, assim, o uso de fontes produzidas na internet seja mais difundido e compreendido (2014, p. 27).

A autora ainda destaca o surgimento de mais um segmento historiográfico, a chamada Historiografia Digital que consiste em “[...] um processo de interesse e busca de caminhos para a escrita da história que toma a internet como ferramenta e fonte de pesquisa” (2014, p. 32). Ela salienta também que a historiografia digital possibilita a difusão de trabalhos científicos e a incorporação, às fontes de trabalho dos historiadores, diferentes tipos de materiais produzidos na Internet.

Já em relação ao uso das novas tecnologias no campo do ensino de história, Silva nos apresenta que:

A hipótese principal dos que têm defendido a incorporação das NTICs no ensino presencial de história é que este campo de estudo é um dos mais adequados para a incorporação destes recursos no processo pedagógico, uma vez que o mesmo dá conta do acervo das civilizações fundadoras, das manifestações artísticas e literárias, da evolução do pensamento, da construção social da realidade com seu vasto legado de mistérios, símbolos, imagens e sons a ser explorado e que está crescentemente sendo digitalizado (2007, p.8)

O autor defende o uso crescente desses recursos e indica que eles devem ser encarados como uma grande oportunidade para o professor, pois, a partir da inserção deles em sala de aula, o professor deixa a condição de ser a principal fonte de informação e passa a se dedicar mais à tarefa de explicar conceitos e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

Podemos destacar como outros benefícios e possibilidades do uso dessas novas tecnologias no ensino de história a sua capacidade em: motivar os alunos através do uso de diversos recursos que são de seu interesse como jogos, vídeos e histórias; inverter a forma de ensinar, disponibilizando o material previamente em uma plataforma digital para que os alunos levantem suas dúvidas e estas sejam trabalhadas em sala de aula; personalizar o processo de aprendizagem, já que podem ser desenvolvidos conteúdos ou materiais específicos escolhidos pelos alunos e professores, abrindo possibilidade até mesmo de uma aprendizagem individualizada; publicar e compartilhar o que está desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno crie seu próprio portfólio e que o material produzido possa servir de material para os outros também (MORAN, 2010).

Essa dinâmica se configura em uma proposta de metodologia ativa de ensino, já que incentiva a produção, divulgação e compartilhamento de conhecimentos por parte do aluno a partir da orientação do professor, o que, segundo Moran (2010), é uma alternativa para a construção de um currículo mais flexível, mais focado no aluno, nas suas necessidades e expectativas, além de promover uma mudança na maneira em que o aluno aprende e produz o conhecimento.

Barbosa corrobora com esse pensamento e indica que o uso das novas tecnologias e mais especificamente da *Web* permite que:

[...] ao contrário da nossa quase forçosa passividade diante de textos lidos nos jornais impressos ou ouvidos na TV e no radio5, a Web propicia a divulgação de nossas apreciações em relação ao lido/ouvido/visto de forma quase imediata. Isso pode e deve ser vivenciado pelos alunos. Pode-se propor que o aluno vivencie seus vários papéis na leitura de textos da Web, que também podem ser escolhidos em função das necessidades temáticas das áreas curriculares [...] (2005, p.57).

É claro que para o uso dessas novas mídias e tecnologias, faz-se necessária a realização de uma formação complementar para que os professores e os alunos possam utilizá-las. Essa formação pode ser ofertada de maneira presencial ou *on-line*. Para essa formação, já existem ferramentas de fácil uso e que já fazem parte do cotidiano de alunos e professores, algumas, inclusive, com suporte e treinamentos à disposição na própria *web*, basta apenas que se faça uma simples pesquisa em alguma ferramenta de busca para ter acesso a eles.

O baixo custo dessa ferramenta é outro fator que favorece o seu uso, já que existem diversos meios de acesso e publicação na plataforma *web* sem a exigência de gasto, além da possibilidade de permitir o acesso de um maior número de pessoas ao material produzido, diferentemente dos materiais impressos que possuem um custo elevadíssimo, restringem-se aos locais e aos horários em que eles estão disponíveis e a um determinado número de pessoas.

Levando em consideração a presença cada vez maior da internet no cotidiano das pessoas e as diversas possibilidades de contribuição que esse instrumento oferta para as práticas de ensino e aprendizagem, conforme apresentamos, optamos em nosso trabalho, dentre os diversos recursos que podem ser utilizados através dessa ferramenta, pelo uso do *website*, também chamado em português de sítio, já que este é um recurso de fácil uso, e que uma boa parcela das pessoas já está habituada utilizá-la.

## 5.4 O produto final - O website Conhecer Neópolis

Com o objetivo de incentivar a inserção da História de Neópolis nos currículos das escolas da rede estadual e nas demais redes de ensino presentes no município e de materializar a nossa proposta, além de colaborar no processo de guarda, resgate e preservação de bens e fontes históricas relacionadas ao município, elaboramos o *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com).

Podemos definir o *website* como sendo “o conjunto de páginas *web* num determinado endereço” (MORAIS et.al, 2012, p. 59), ou seja, ele é um sistema que interliga diversos documentos e recursos através da Internet. Como exemplo dos documentos que podem ser disponibilizados por essa forma de mídia, podemos citar: os hipertextos, imagens, vídeos, músicas, programas de televisão, jogos, filmes, documentários entre outros.

A criação de um *website* voltado à localidade pode ser vista como uma forma de fortalecer os laços territoriais do usuário em meio à “desterritorialização representada pelo ciberespaço” (SILVA, 2007, p.6). Aproveitando os recursos proporcionados por essa ferramenta, poderemos reunir e ofertar em um único endereço eletrônico o maior número possível de informações e materiais para uso pedagógico escolar, ou não, sobre a localidade. Além disso, a ferramenta permite a inserção de materiais relativos ao lugar. Esses materiais podem ser frutos de novas pesquisas e produções desenvolvidas por professores, alunos ou qualquer pessoa que se interesse sobre o tema, além de se constituir em um acervo disponível sem restrição de acesso, horário e local.

Acreditamos que tal procedimento, além de incentivar o desenvolvimento de novos materiais, permite que o professor encontre um ambiente que lhe oferte e em que ele também possa ofertar informações que permitam a elaboração de um roteiro próprio de ensino, bem como de materiais didáticos que incentivem a inserção da história do lugar em sua prática em sala de aula.

Tratamos os professores de maneira geral, porque entendemos o caráter inter, multi e pluridisciplinar dessa ferramenta, pois o que está sendo construído pode ser utilizado, compartilhado e elaborado pelas outras disciplinas presentes na grade curricular, além da História, conforme afirma Mercado:

O trabalho com a Internet constitui um meio de relevantes possibilidades pedagógicas, já que não se limita ao que constitui estritamente uma disciplina, permitindo a inter e a pluridisciplinaridade, possibilitando uma educação global e estimula a colocação em funcionamento dos processos de tratamento da informação, nos conteúdos e programas de cada nível. (2002, p. 1)

O *website* permite também a abertura de fóruns de debates e salas de aula virtuais transformando-se assim em um produto sempre inacabado e enriquecido através de constantes atualizações diferentemente dos materiais impressos.

Silva (2007), em sua análise sobre a nova situação cognitiva gerada pelas novas tecnologias e pelo uso do ciberespaço, aponta para três condições que viabilizam essa nova forma de cognição: a hipertextualidade, a interatividade e conectividade. Ele define a hipertextualidade como sendo a ligação de conteúdos, a interatividade como a relação entre pessoas e máquinas, e a conectividade como a capacidade de o indivíduo operar em um ambiente de rede.

A partir dessas condições, Silva afirma:

[...] o professor precisa trabalhar pensando nas possibilidades de convergência de hipertexto, multimídia, realidade virtual e agentes virtuais que têm possibilitado a mudança dos modos de comunicação, entretenimento, trabalho e cognição, consequentemente transformando também os modos de ensino-aprendizagem (2007, p. 9).

Dessa forma podemos afirmar que a proposta do *website* www.conhecerneopolis.com, coaduna com a sua maneira de pensar sobre as formas de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem que o professor deve se propor a inserir em sala de aula.

Podemos utilizar o *website* também para o desenvolvimento do que citamos anteriormente como um processo de ensino híbrido, já que permite o relacionamento das atividades de sala de aula presencial com atividades disponibilizadas de forma virtual. Para isso, constará no *website* uma ligação que levará o visitante cadastrado para uma sala de aula interativa, o que permitirá a promoção de cursos interativos, bem como uma continuidade dos assuntos apresentados em sala de aula.

Tal dinâmica se apresenta como uma possível solução para a baixa carga horária da disciplina História no Ensino Médio e nas demais etapas de ensino, fazendo com que os conteúdos oriundos da metodologia de uso da história do lugar não concorram com os conteúdos dos exames nacionais, concursos e vestibulares e sim, que seja trabalhada de forma conjunta e interligada aos conteúdos dessas avaliações, enriquecendo o currículo e ampliando as possibilidades de conhecimento ofertadas aos alunos, contribuindo significativamente para o aprimoramento da cultura histórica do estudante e, consequentemente, para sua aprendizagem histórica, já que “quando se entende a didática da história como ciência do aprendizado histórico, então se trata, para ela, de cultura histórica como processo de aprendizado” (RÜSEN, 2012, p. 135).

Outro viés do *site* é a sua constituição como aparelho cultural para a história de Neópolis, uma vez que, segundo Samuel, um projeto de História local

[...] pode gerar seus próprios arquivos e fontes, assim como usar aqueles que já foram depositados ou aglomerados nos arquivos públicos, e o historiador, mesmo que não tenha a intenção, irá, em breve, ver-se como guarda de todos os tipos de miscelânea. Documentos aparecerão nos locais mais improváveis, uma vez que você começa a procurá-los, e o historiador que se aventura fora da biblioteca pode usar todo tipo de outra evidência. Ele terá acesso privilegiado às redes de informação que dependem da amizade e da palavra falada, às fontes não classificadas que estão guardadas como reservas pessoais e aos homens e mulheres que são documentos ambulantes, testemunhos vivos do passado. Ele pode acrescentar, à palavra escrita, a falada, e invocar a evidência visual do ambiente, a iconografia e ruínas domésticas (1989-1990, p. 238).

Levando em consideração a colocação de Samuel, entendemos que o *website* pode se tornar um meio de divulgação desse acervo reunido pelos pesquisadores sobre a história do município consistindo em um canal de pesquisa, publicação e divulgação constante dos materiais garimpados e desenvolvidos.

Além disso, podemos apontar para a possibilidade de o *website* se tornar uma plataforma cultural do município, pois, como várias outras pequenas cidades, Neópolis carece de equipamentos voltados à preservação, guarda e divulgação de sua história, manifestações artísticas e culturais, pelo fato de não haver nada voltado a esse objetivo.

A Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos equipamentos culturais brasileiros, Tic cultura 2016, sinaliza o aumento dessa prática ao apontar que: “As TIC estão sendo incorporadas nas práticas culturais dos cidadãos e na forma de atuação de bibliotecas, museus, teatros, etc., gerando mudanças profundas na maneira como criamos e fruímos conteúdos culturais” (2017, p. 21). Tal incorporação, conforme indica o citado relatório, é tema de discussões por parte da UNESCO e de outros órgãos internacionais que apontam a importância das TICs para a criação, acesso e difusão de bens e serviços culturais.

A ampliação do uso da rede mundial de computadores e de *websites* é especificamente citada pelo relatório, segundo o qual, “a presença na Internet, por meio de *websites* e redes sociais, e a oferta de serviços *on-line* são possibilidades a serem aprofundadas por parte dos equipamentos culturais [...]” (2017, p. 22).

Entendemos que o *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com) é uma forma de criar um equipamento ou plataforma inédita para o município e aprofundar esse uso da Internet na criação desse espaço de oferta de materiais históricos e culturais do município, possibilitando, não só a sua guarda, inserção e difusão, mas também servindo como um meio de fortalecer os vínculos de identidade da população do município de Neópolis através do acesso, estudo e divulgação de diversas fontes, documentos, recursos e materiais que estarão disponíveis através dele.

O *layout* do *website* consta nos anexos e a sua utilização poderá ser realizada através do endereço eletrônico acima citado.

# 6 CONCLUSÃO

Pudemos analisar, através da trajetória do texto da presente pesquisa, que vasto foi o caminho percorrido pela educação e, mais especificamente, pelo ensino de História através dos tempos no Brasil. Observamos as mudanças e permanências que ocorreram nesses segmentos até chegar aos patamares que se encontram nos dias atuais.

Traçamos uma breve história de um município brasileiro, Neópolis, que assim como outros, passa por um processo de perda de elementos históricos e culturais que ajudam a defini-lo e a transformá-lo em um “lugar de memória”. Com essa perda há um enfraquecimento dos vínculos de identidade e pertencimento de seu povo.

Diante desse cenário, sentimos a necessidade de mobilizar a comunidade como um todo com o objetivo de resistir, de manter a memória, a identidade e o lugar vivos perante a sua população. Compreendemos então que o ensino de História poderia ajudar nesse processo.

Resolvemos, a partir dessa compreensão, propor a inserção da história do lugar no ensino de História. Mas como? De que forma?

Optamos pela criação de uma ferramenta que disponibilizasse diversos materiais, permitisse a interação das pessoas e, assim, possibilitasse o desenvolvimento de diversas atividades e abordagens por parte do usuário, constituindo-se em uma metodologia ativa de ensino.

O uso dessa ferramenta segue também a orientação de que é necessária uma diversificação de fontes, materiais e procedimentos com vistas enriquecer e criar novas possibilidades de ensino com o propósito de fazer com que a educação histórica ocorra de uma forma que venha atender os objetivos para as quais ela é proposta.

Quando defini junto com o meu orientador o roteiro para o desenvolvimento deste trabalho, pensei no professor e em outras pessoas que possam vir a lê-lo. Tentei me expressar da forma mais simples possível, imaginando-me como um professor que há muito tempo havia saído do curso de História e que precisava rever conceitos para compreensão de uma proposta e, também, como um leitor que não está habituado com o tema ensino de História, mas que tem a curiosidade de conhecê-lo.

A loucura, a insegurança em ter que participar de debates sobre conceitos que já nem me lembrava mais e de autores que jamais havia sequer ouvido falar me assustou. Cheguei à conclusão de que a sala de aula era cruel, que a sala de aula me tomava muito tempo, um tempo que eu poderia utilizar para me tornar um profissional melhor e através de uma carga horária um pouco menor, contribuir mais para com a disciplina que leciono.

Em outro momento, comecei a perceber que tinha um aliado poderoso, a minha experiência em sala de aula. Apesar de não conhecer ou ter lido aqueles pensadores, boa parte do que eles diziam eu havia vivenciado em sala de aula, então poderia, através da prática, debater sobre o que eles teorizavam.

Foi assim que dei início a essa extensa, cansativa e difícil jornada de desenvolvimento deste trabalho. Trabalhar os três turnos, sem direito à licença para estudos e nem redução de carga horária foi a minha realidade e o combustível que me incentivou a desenvolvê-lo.

Não o considero como algo concluído, pelo contrário, entendo que o que está por vir em relação a ele é muito maior do que o que foi efetuado até o presente momento. A proposta do produto aqui apresentado, como ferramenta de ensino, está apenas começando a ser implementada e, por conta disso, muitas surpresas, mudanças de direção, erros, acertos, ideias ainda virão. Considero, então, que esse é apenas o primeiro passo dessa jornada que pretendo tomar como um caminho a seguir a partir de agora para a minha carreira, para o novo profissional que me tornei, o professor-pesquisador.

Muitos mais incômodos já existem e outros possivelmente virão e que estes se transformem em temáticas a serem analisadas, estudadas, pesquisadas e utilizadas para o surgimento de novos trabalhos que contribuam, mesmo que minimamente, para explicar, analisar e orientar atos, fatos, problemas, soluções que ocorrem no ambiente escolar. Tenho a certeza de que eles são muitos e que precisam ser discutidos muito mais ainda do que já foram.

Que a sala de aula ultrapasse a ideia de um ambiente em que ocorre o ensino-aprendizagem, e se transforme também em um laboratório em que se elaborem experiências positivas que auxiliem na melhoria da educação.

Espero que, com essa conclusão, do que podemos chamar de primeira etapa do trabalho, tenhamos conseguido estimular e chamar a atenção paraa importância do uso da história do lugar na melhoria do processo de construção de um ensino-aprendizagem significativo, mais próximo e condizente com a realidade dos alunos e que o produto seja realmente utilizado por professores, alunos e a comunidade em geral com essa finalidade.

Esse estudo pode até não ser inédito em termos de Brasil, mas com certeza é inédito para Neópolis, e acreditamos ser essa a nossa contribuição para o meio acadêmico e para o nosso lugar.

Pela primeira vez, alguém que tem como lócus o citado município realiza um trabalho dessa natureza. Pela primeira vez, diante da inexistência de equipamentos culturais e de outros materiais e equipamentos que auxiliem e facilitem a pesquisa, teremos algo a nos apoiarmos, quando a proposta for o estudo, a aprendizagem sobre a história, o patrimônio e a cultura de Neópolis.

Para além disso, o produto criado é também uma proposta para sanar um dos problemas do qual eu e vários colegas com quem converso, reclamamos muito que é a falta de tempo para trabalhar outros assuntos, outras temáticas que acreditamos serem importantes para o nosso trabalho com os nossos alunos.

A descoberta da sala de aula interativa muito me animou, talvez tenha encontrado o ambiente apropriado para o trabalho com esses outros assuntos, para a resolução do problema da baixa carga horária de aula da disciplina História na escola em que trabalho.

Em uma conversa informal com meus alunos sobre essa pesquisa, pude perceber a curiosidade deles em ver como essa ferramenta vai funcionar. Principalmente porque se trata de algo que eles se interessam bastante que é o uso da tecnologia, o uso da Internet, o uso das mídias e dos meios de informação e comunicação digitais.

Confesso estar também muito ansioso para que as minhas expectativas sejam atendidas e que o *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com) possa colaborar para alcançar os objetivos para os quais a sua criação foi proposta, pois acredito que ensinar, pesquisar, aprender e colaborar no resgate da história, da memória e, consequentemente, para o fortalecimento do sentimento de identidade em relação ao lugar e das memórias de quem nele vive é construir e reconstruir seres humanos, é construir e reconstruir vidas, é permitir a História que ela cumpra seu verdadeiro papel que é o de formar pessoas para o exercício da plena cidadania.

Em um período caracterizado por mudanças, entre as quais, podemos destacar a reforma e a proximidade da homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, o uso das novas tecnologias é um convite à mudança do agir pedagógico e metodológico em sala de aula e, ao mesmo tempo, um novo grande desafio para todos nós professores.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

### ABUD. KATIA MARIA Progresso e trabalho: da vila bandeirista à Chicago brasileira **REVISTA USP**, São Paulo. n. 63, p. 94-101, setembro/novembro 2004.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARÉVALO, Marcia Conceição da Massena. **Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto**. I Encontro Memorial do Instituto de Ciências humanas e Sociais – Mariana / MG, 9-12 de novembro de 2004.

ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida. **O Brasil republicano**: o tempo do liberalismo excludente, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicología Educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 62, p. 93-115 – 2011.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930)**: cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal: Editora da UFRN, 2009.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Nos majestosos templos da sabedoria**: a implantação dos grupos escolares em Aracaju. São Cristóvão. 2003. 146 f. Monografia (Graduação em História) DHI/CECH/ UFS, 2003.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Os grupos escolares em Sergipe no governo Graccho Cardoso (1922-26). Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil, VI. **Anais**. Vitória, 16 a 19 de maio de 2011.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

### BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017). **Anais.** Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Mamanguape - Paraíba – Brasil 18, 19 e 20 de maio de 2017 156 híbrida. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 04 mai. 2018.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba, IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/24136.pdf.> Acesso em: 07 mai. 2018.

BARBOSA, Jaqueline. Peixoto. . **Outras mídias e linguagem na escola**. Boletim 14. MEC. Agosto 2005.

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

BARRETO, Luiz Antonio, **Os frutos da emancipação III**. Disponível em: <<http://clientes.infonet.com.br/serigysite>>. Acesso em 27 fev. 2018.

### BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BISPO, Alessandra Barbosa. A política educacional em Aracaju durante o Estado Novo. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. **Anais.** João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos, São Paulo, Cortez, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K., **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\_publicacao.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de referência para o Enem 2017**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao\_basica/enem/downloads/2012/matriz\_referencia\_enem.pdf Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1997

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2010.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ano 2006. p. 1-240 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\_volume\_01\_internet.pdf>. Acesso em: 18 mai 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRETAS, Silvana Aparecida; OLIVEIRA, Iadrelhe de Souza. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950- 1960): um estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira. **Hist. Educ**. [online], Porto Alegre, v. 18, n. 42, Jan./abr. 2014 p. 151-169.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História**: Metodologia do Ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CABRAL, Anne Emilie Souza de Almeida, **História, memória e identidade**: aspectos metodológicos de pesquisa, Encontro Internacional de Formação de professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2015.

CAFE, Daniel Calado. **Património, Identidade e Memória**: Proposta para criação do Museu do Território de Alcanena. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016. P. 86-92.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: economia, sociedade e cultura; v.1. 11. ed. Trad.: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, José Olivenor Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira, In: MAGALHÃES

JUNIOR,Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). **Ensino & linguagens da história**. For­taleza: EdUECE, 2015.

**COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DOS VALES DO SÃO FRANCISCO E PARNAÍBA (CODEVASF)**. Disponível em <http://www.codevasf.gov.br/principal/perimetros-irrigados/elenco-de-projetos/betume>. Acesso: 24 de março de 2018.

DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **Cotidiano de Trabalhadores na República**. São Paulo 1889-1920. Coleção Tudo é História, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

[DIAS, Liliana Eliete dos Santos Patrício](https://run.unl.pt/browse?type=author&value=Dias%2C+Liliana+Eliete+dos+Santos+Patr%C3%ADcio). **A Metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa. 2014.

DOMINGUES, Joelza Ester. **O currículo de História na terceira versão da BNCC**. Agosto, 2017. Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a História Local. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia. 4 (1): 43-51. Jan./dez.1995. disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-historia-local-como-ferramenta-no-ensino-da-historia>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. Sao Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação Patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. Edições SM, São Paulo, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus 1993

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil**: História Oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino da história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Josevanda Mendonça. Educação pública em Sergipe: dos primórdios ao Atheneu “Pedro II”. **Revista do Instituto Histórico de Geográfico de Sergipe**, Nº 47,Volume 2:

Dossiê Escritas de Si, 2017, p. 176 – 189.

FREIRE, Felisbelo. **História de Sergipe** (1575-1855). 3 ed. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: IHGSE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

FUNARI, Pedro Paulo A.; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação Patrimonial: teoria e prática. In: SOARES, André Luis R.; KLAMT, Sergio Célio (Org.). **Educação Patrimonial**: Teoria e Prática. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. (p. 11 – 21).

GRUNBERG, Evelina, **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília, DF : IPHAN.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou.  2. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, v.22, n. 36, 2006, p. 261 – 273.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras;GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, museu Imperial, 1999.

IBGE, **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. v.36. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**- PNAD CONTÍNUA, 2016 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=19937&t=downloads>. Acesso em: 30 mai. 2018.

ITAQUI, **José. Educação patrimonial**: a experiência da 4ª Colônia. Santa Maria: Pallot, 1998.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar.** Curitiba, nº especial, 2006.

LE GOFF. Jacques. **História e memória**. Campinas/SP. Unicamp, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história** Porto Alegre: Mediação, 1999.

MANIQUE, Antonio Pedro; PROENÇA, Maria Cãndida. **Didáctica da história**: patrimônio e história local. Lisboa: Texto, 1994.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de História no Brasil**: origens e significados. 2002. Disponível em: Acesso em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46194/1/01d21t11.pdf>>. 04 de mar. de 2018

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MARUTTI, Mauri Daniel. **A História Local.** Disponível em: <http:// http://www.webartigos.com/artigos/a-historia-local/6409.html>. Acesso em: 30 dez 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/pcns-parametros-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. A Internet como Ambiente Auxiliar do Professor no Processo Ensino-Aprendizagem. In: **Conferência Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías y e-Learning**, 2002, Sevilla - Espanha. Actas de Virtual Educa 2002. Sevilla - Espanha: Virtual Educa 2002, 2002. v. 1. p. 1-12.

### MESQUITA, Ilka Miglio de. [**Memórias/Identidades em relação ao ensino e formação de professores de história**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais](http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252062), Campinas, São Paulo, Tese de Doutorado, 2008.

MORAIS, Carlos Tadeu Queiroz de. LIMA, José Valdeni de. FRANCO, Sérgio Roberto Kieling**. Conceitos sobre Internet e Web**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2012. 112 p.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 3. ed.. Campinas – SP: Editora Papirus, 2007. 

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\_moran>. Acesso em: 01 mai. 2018.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Novos modelos de sala de aula**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos\_aula.pdf > Acesso em 04 mai. 2018.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Mudando a educação com metodologias ativas.. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. **Coleção Mídias Contemporâneas.** Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\_moran.pdf>. Acesso em 05 mai. 2018.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB. MORAN, José Manuel.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 13. p.143-162, set. 1992/ago. 1993.

NEMI, Ana Lúcia Lana; ESCANHUELA, Diego Luiz; MARTINS, João Carlos. **Ensino de História e experiências**: o tempo vivido. São Paulo: FTD, 2009.

NIKITIUK, Sõnia Maria Leite. **Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. Livro didático e ensino de história local no ensino fundamental: Associação Nacional de História - ANPUH XXIV. Simpósio Nacional de História. **Anais**. 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Isabelle%20Alencar%20Noronha.pdf> Acesso em: 21 mar 2018.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 6, n.12, p. 23 ‐ 53, mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de Almeida; FONSECA, Vitória Azevedo. **História**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**: Londrina, 2007.

PALMA FILHO, J.C.(organizador). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação–História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005 p.103-133.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Vander. A Educação no Estado Militar (1964-1985). **Cadernos de História da Educação**. UFU, v. 6, p. 1942-1951, 2006. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008\_2/textos/educacao\_regime.pdf Acesso em: 30 mai 2018.

PEDRO II, Imperador. **Viagens pelo Brasil**: Bahia, Sergipe e Alagoas (1859). Rio de Janeiro: Bom texto, 2003.

PEREIRA, Levy. "Keert de Koe (forte)". In: **BiblioAtlas - Biblioteca de Referências do Atlas Digital da América Lusa**. 2018. Disponível em: <<http://lhs.unb.br/atlas/Keert_de_Koe_(forte)>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto 1988. (Coleção Repensando o Ensino)

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. P. 3 – 15.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de

Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. 200 – 212.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **História do lugar, identidade e cidadania**: as tradições e fotografia como o resgate de histórias dos bairros de Marília. Marília-SP, [s.n.], 2003. P. 272- 281.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2007.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da história local? Apresentado no V Taller Internacional de Historia Regional y Local. **Anais.** Havana/Cuba, 2002. Disponível em <www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt\_hsg\_artigo\_03.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9 n.9, p. 219-254, set 89/fev 90.

SANTOS. Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18.2003(no prelo). Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SANTOS, Joaquim Justino Moura. **De freguesias rurais a subúrbio**: Inhaúma e Irajá no município do Rio e Janeiro. Tese (Doutorado em História Social) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1):105-24, jan.-abr. 2002.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. O Grupo Escolar Barão de Maroim e a política educacional na primeira metade do século XX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, p. 37-52, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Aos pés da águia alada: os grupos escolares e a infância sergipana nos tempos de Graccho Cardoso (1922-1926). **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.2, nº.3, p. 59 – 70, Jun. 2014.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet, COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEBRÃO, sobrinho; CARVALHO, Jose Sebrao de; CARVALHO, Vladimir Souza. **Fragmentos de histórias municipais e outras histórias**. Aracaju, SE: Instituto Luciano Barreto Junior, 2003.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira**, São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SILVA, Marcos. **Ensino de História e as novas tecnologias**. 2007. Disponível em: < http://silva.marcos.sites.uol.com.br/artigos/hist/ensino\_historia\_ntics.pdf> Acesso em: 29 mai. 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. S. B. O ensino jesuítico no período colônia brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SOBRAL, Maria Neide; BRETAS, Silvana Aparecida. (org.). **Pesquisa em educação**: interfaces, experiências e orientações. Maceió: EDUFAL, 2016.

SOUSA, Rayssa Kathleen Ramalho de. Reflexões sobre os materiais didáticos: qual a relação entre os professores e esses recursos em sala de aula. Universidade Federal da Paraíba: II

CONEDU – II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande. **Anais.** Paraíba, 2015. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5324_08092015095445.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.

VIANNA, Mônica Peixoto. **Habitação Metrópoles Modos de Vida**. Monografia final, USP - dezembro/2004. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/disciplinas/SAP5846/mono\_Monica.pdf>. Acesso em: 01 mar.

2018.

ZAMBONI, Ernesta. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. **História-Série Argumento**. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

# APÊNDICE – *Layout* do *website* [www.conhecerneopolis.com](http://www.conhecerneopolis.com) (imagens)

Imagem 1 - Página inicial

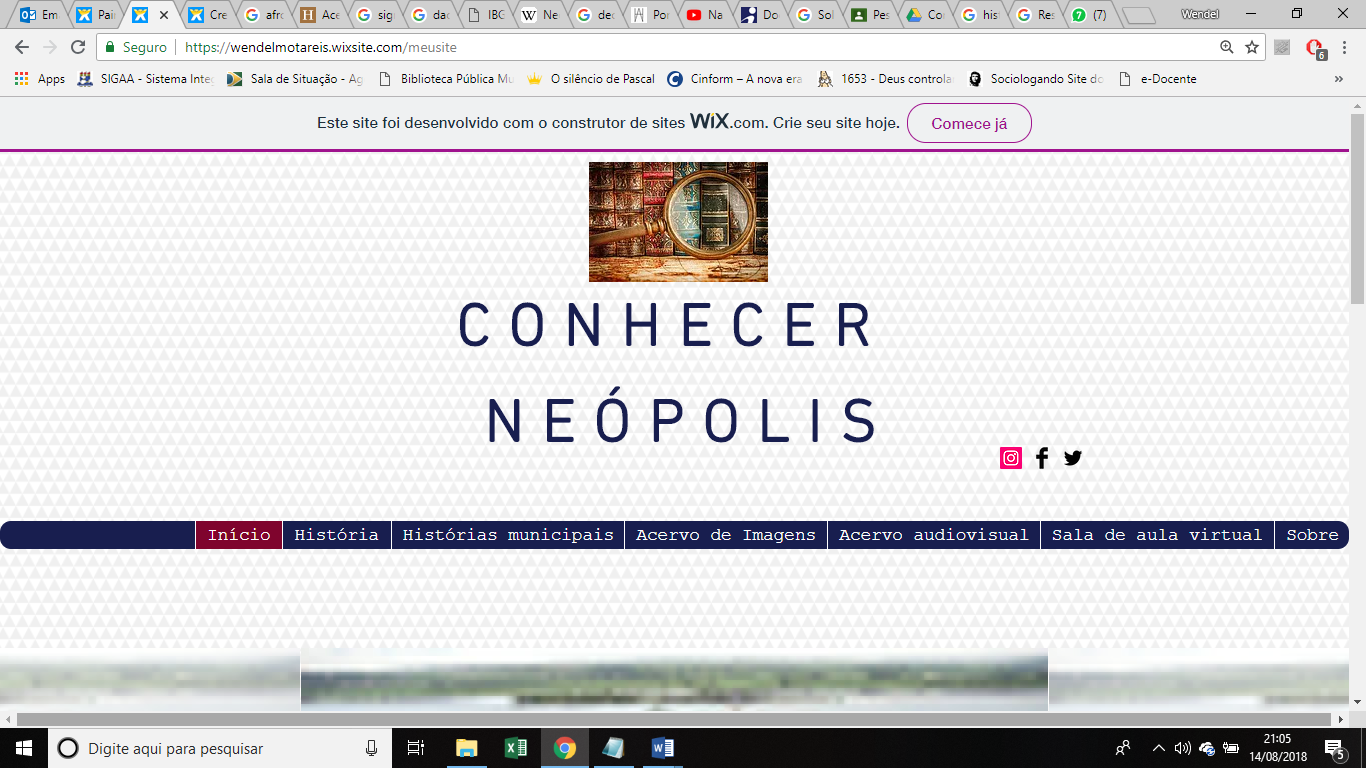


Imagem 2 - Página inicial

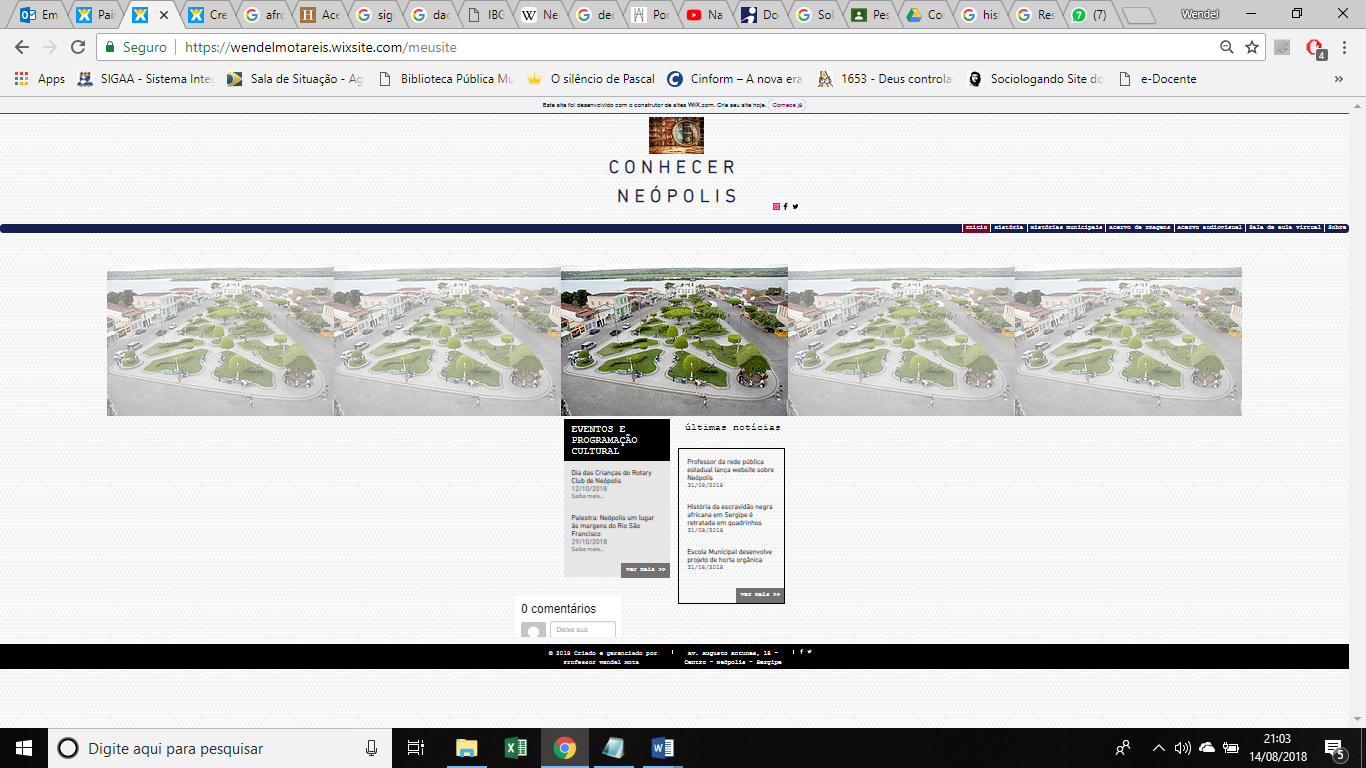


Imagem 3 – História do município

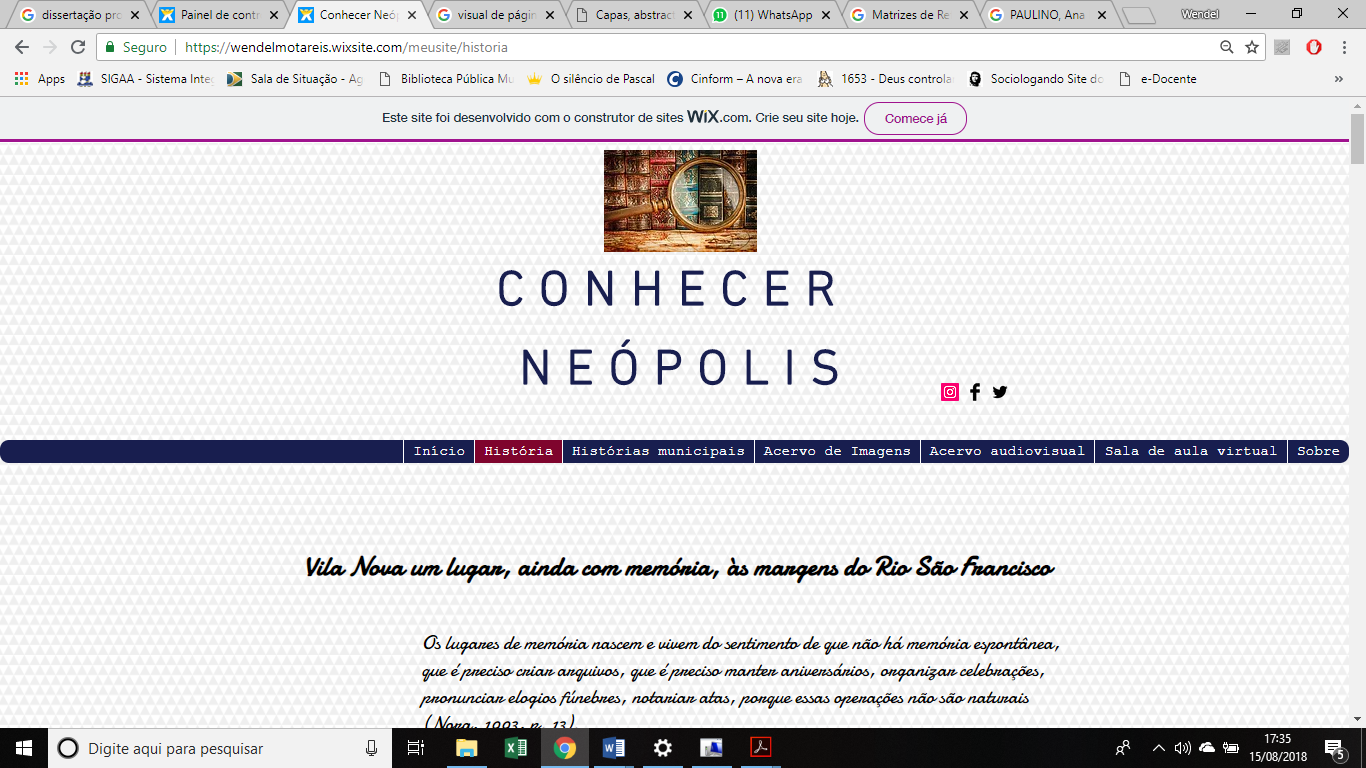


Imagem 4 – Histórias do município



Imagem 5 – Histórias municipais / Cada rua tem uma história para contar (projeto)

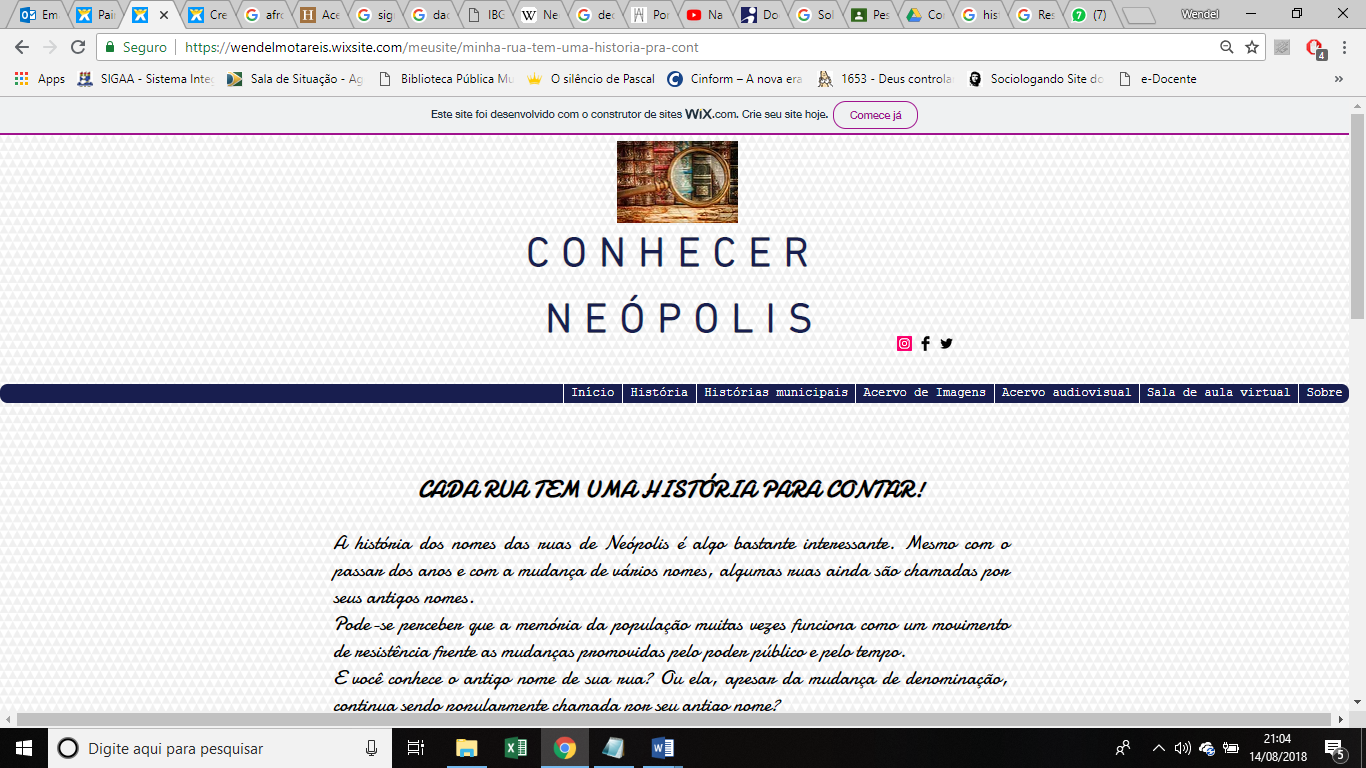


Imagem 6 – Acervo de Imagens / Pinacoteca

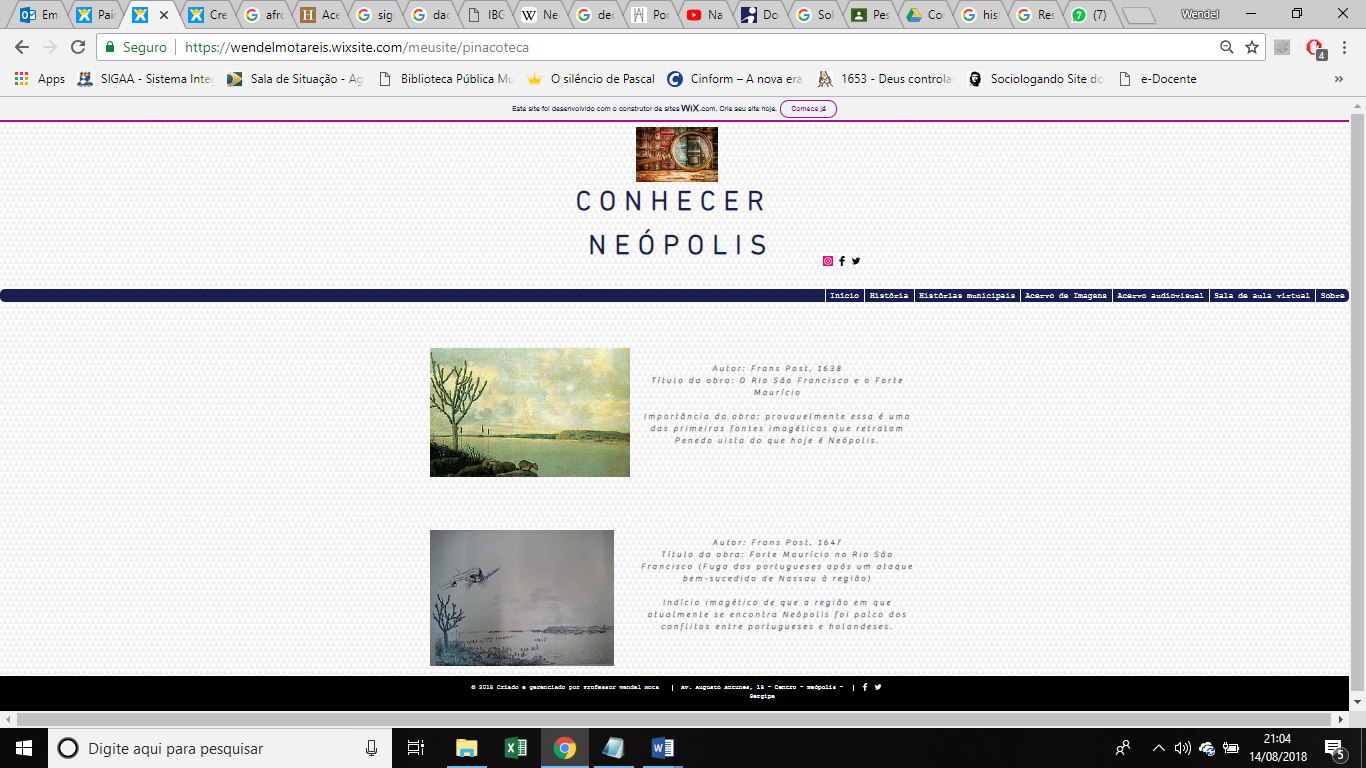


Imagem 7 – Acervo de Audiovisual / Documentários

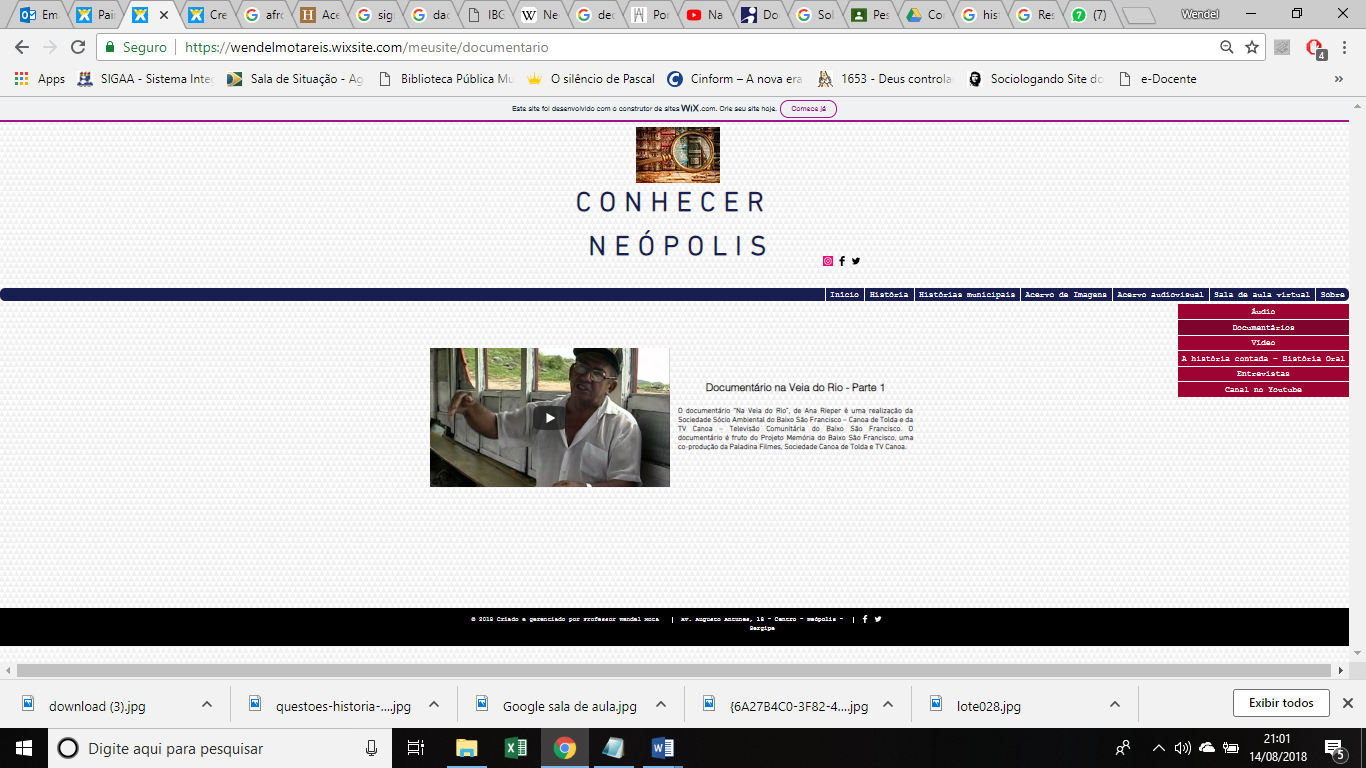


Imagem 8 – Sala de aula virtual

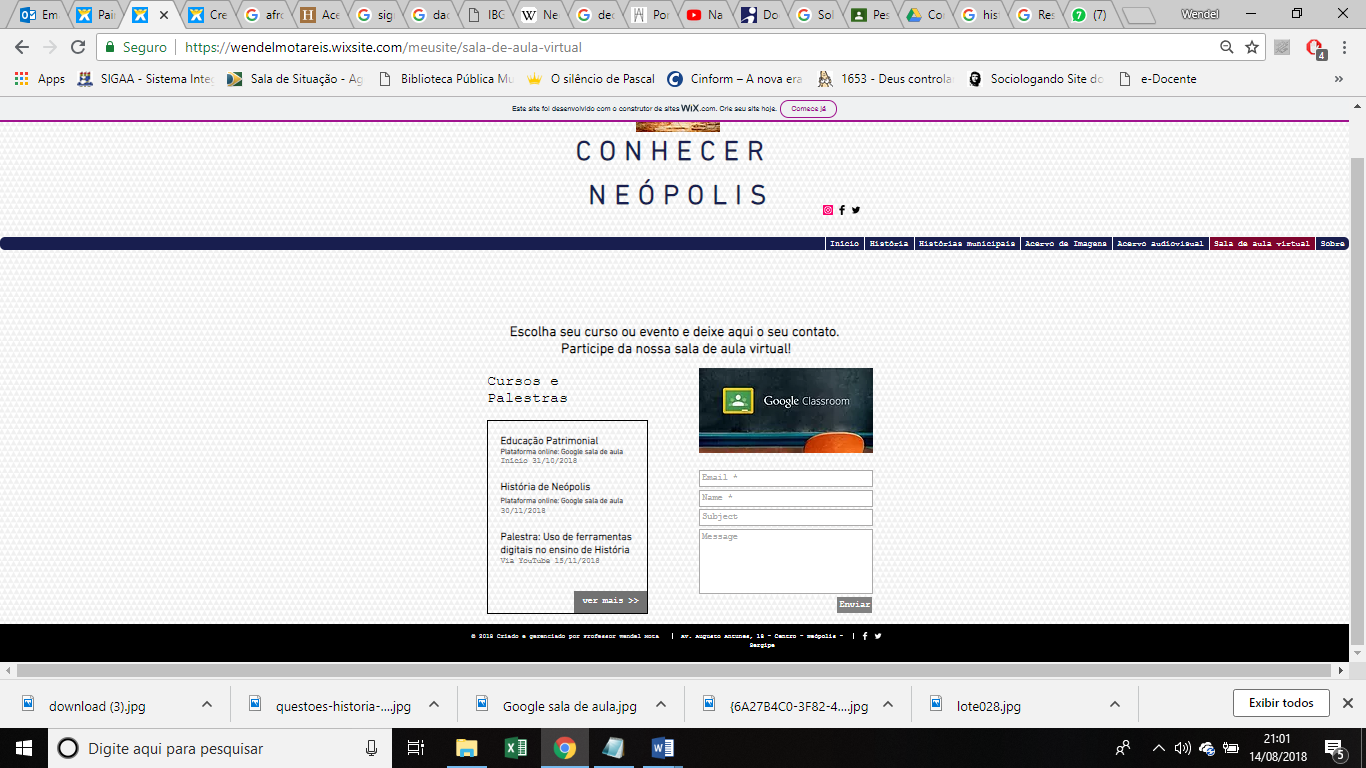


Imagem 9 – Sobre o website



1. A professora Maria Thetis Nunes utiliza esse termo ao se referir aos membros da Companhia de Jesus, conhecidos também como jesuítas, ordem fundada por Inácio de Loiola em 1534 [↑](#footnote-ref-1)
2. Denominação de Neópolis à época [↑](#footnote-ref-2)
3. 3 Nascido em Neópolis [↑](#footnote-ref-3)
4. 4 Mais tarde seria elevado à patente de Marechal [↑](#footnote-ref-4)
5. 5 Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Redação dada pela EC n. 90/2015). [↑](#footnote-ref-5)
6. 6 Meta 7, estratégia 7.1 [↑](#footnote-ref-6)
7. 7 Carta do ouvidor geral da capitania d e Sergipe del Rei, João Mendes de Araújo ao rei dando conta da conveniência de elevar a Freguesia de Santo Antônio da Vila Nova do rio de São Francisco à condição de vila. AHU. Cx. 03. Doc. 46. 04/09/1728. [↑](#footnote-ref-7)
8. 8 Sistema que o proprietário cede uma parcela de terra para o colono trabalhar e recebe na colheita metade da produção como forma de pagamento pelo uso da terra. [↑](#footnote-ref-8)
9. A educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen que tem como enfoque como se ensina e de que maneira se ensinam os temas de História aos indivíduos (Silva, 2011, p.197). [↑](#footnote-ref-9)
10. Para Russen "a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana" (2001, p.58). [↑](#footnote-ref-10)
11. 11 Para Barca, a instrumentalização histórica poderia ser sintetizada na interpretação de fontes, na compreensão contextualizada e na Comunicação que seria a capacidade do indivíduo de expressar a sua interpretação e compreensão das experiências aprendidas (2004, p. 133-134). [↑](#footnote-ref-11)
12. 12 Segundo Azzi, é o saber que é construído pelo professor no cotidiano do seu trabalho e este se diferencia do conhecimento pedagógico que é elaborado por pesquisadores e teóricos da educação (2002, p. 44). [↑](#footnote-ref-12)
13. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD CONTÍNUA, 2016 [↑](#footnote-ref-13)
14. “[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos” (Levy, 1999, p.17). [↑](#footnote-ref-14)
15. “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas e atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço” (Levy, 1999, p.17). [↑](#footnote-ref-15)