



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

**REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: O BAIRRO TAQUARI-
PALMAS-TO**

MAYCON SILVA DE OLIVEIRA

ARAGUAÍNA - TO
2022

MAYCON SILVA DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:
O BAIRRO TAQUARI- PALMAS-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

ARAGUAÍNA

2022

MAYCON SILVA DE OLIVEIRA

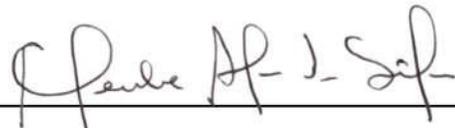
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:

O BAIRRO TAQUARI- PALMAS-TO

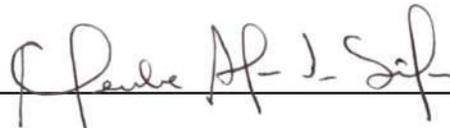
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

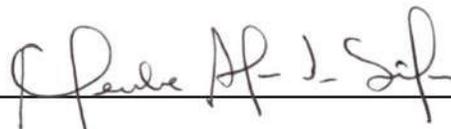
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Cleube Alves da Silva – UFT (orientador)



Prof. Dr. Vasni de Almeida – UFT



Prof.ª Dr. Martha Victor Vieira – UFNT

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

O43r OLIVEIRA, MAYCON SILVA DE .
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: O BAIRRO
TAQUARI - PALMAS-TO . / MAYCON SILVA DE OLIVEIRA. – Araguaína,
TO, 2022.
96 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Ensino de História, 2022.

Orientador: Cleube Alves da Silva

1. Ensino de História. 2. História local. 3. Aprendizagem histórica. 4.
Palmas. Bairro Taquari. I. Título

CDD 980

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

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Nós, mulheres e homens somos seres ou até, acho que é melhor dizer, viramos seres na história que não prescindem do amanhã. Quer dizer nós somos seres em busca sempre de um amanhã, que por sua vez não está ali à espera da gente, mas que é resultado do que a gente faça pela transformação do presente que a gente vive, com a iluminação do ontem que a gente viveu. Ora, se nós somos seres incapazes de abandonar a perspectiva de um amanhã que tem que ser feito por nós como tirar da nossa experiência histórica o sonho. Olha gente não é possível viver sem sonho. Sem sonho enquanto projeto enquanto programa.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Vivemos dias sombrios de graves retrocessos em diversas áreas sociais no Brasil, sobretudo, na educação pública. A imposição de um teto de gastos por parte do Governo Federal tem comprometido os recursos destinados às universidades e institutos federais, impactando fundamentalmente o desenvolvimento das pesquisas científicas. No entanto programas como o Profhistória representa um foco de resistência frente ao desmonte da educação pública que vem sendo implementado nos últimos 6 anos.

Desse modo gostaria de agradecer ao Profhistória, que tem instigado professores do Brasil inteiro a prosseguir nos estudos e na qualificação docente.

Meus agradecimentos à CAPES pelo apoio financeiro, que foram fundamentais no processo de todo o curso em especial na realização da pesquisa.

Minha profunda gratidão à coordenadora do mestrado profissional no ensino de história, a professora doutora Vera Caixeta, pelas orientações que dispensou a mim e toda a turma de 2020.

Muito obrigado ao meu orientador Cleube Silva por toda colaboração e ajuda a mim dispensados. Bem como a todos os professores e professoras que participam do programa do mestrado profissional em ensino de história .

Gostaria de agradecer à Universidade Federal do Tocantins pelo suporte técnico na realização das aulas, que no contexto da pandemia tiveram que ser à distância, mas que tiveram excelente execução e aproveitamento.

Aos amigos da turma de 2020, Eldayne, José Carlos, Luziane, Luana, Henildes, Leiliane, Wesley, Phabiana, que apesar dos percalços e da distância houve uma sintonia em alta frequência entre os alunos da turma.

Gratidão a minha família, minha companheira Lays, meus amados filhos Maria Alice e Murilo, minha mãe dona Creusa, meu Pai Ananias (In Memoriam), meus irmãos amados Raverton, Bruno e Everton.

Gratidão a toda a espiritualidade que tem guiado meus passos, “Aho!”

RESUMO

O presente trabalho objetivou discutir a aprendizagem de história, a partir da História Local como instrumento essencial na formação da consciência histórica e na construção de identidades, tendo como foco de análise a história de constituição do bairro Jardim Taquari localizada em Palmas – TO. Os sujeitos da pesquisa são alunos de uma turma da terceira série do ensino médio do colégio estadual Maria do Reis Alves Barros. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. Esse método foi utilizado como o intuito de compreender e refletir sobre as narrativas expostas pelos sujeitos da pesquisa, alunos partícipes da construção da experiência. Tivemos como hipótese que o ensino de história local pode ser uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e fortalecimento da construção de suas identidades, a partir do desenvolvimento da aprendizagem histórica, bem como da consciência histórica. Na medida em que os discentes conseguem desenvolver uma reflexão sobre o passado, presente e futuro, eles têm as potencialidades de se projetarem enquanto sujeitos históricos e cidadãos atuantes na construção social de sua comunidade. Para responder à hipótese proposta foram organizadas etapas com atividades distintas: apresentação da pesquisa, aulas temáticas sobre história Local/Regional, leitura e análises de textos sobre o estado do Tocantins, sobre a construção de Palmas e também sobre o jardim Taquari, posteriormente aplicamos questionários a fim de levantarmos dados. Como produto final, elaboramos uma sequência didática com orientações a serem seguidas ou adaptadas de acordo com a realidade de cada professor ou turma.

Palavras-chave: Ensino de História. História local. Aprendizagem histórica. Palmas. Bairro Taquari.

ABSTRATC

The present work aimed to discuss the learning of history, from the Local History as an essential instrument in the formation of the historical conscience and in the construction of identities, having as focus of analysis the history of constitution of the Jardim Taquari neighborhood located in Palmas - TO. The research subjects are students from a third grade high school class at the state school Maria do Reis Alves Barros. The methodology used was action research. This method was used in order to understand and reflect on the narratives exposed by the research subjects, students participating in the construction of the experience. We had the hypothesis that teaching local history can be a fundamental tool for the development and strengthening of the construction of their identities, based on the development of historical learning, as well as historical awareness. As students manage to reflect on the past, present and future, they have the potential to project themselves as historical subjects and active citizens in the social construction of their community. To respond to the proposed hypothesis, stages were organized with different activities: presentation of the research, thematic classes on Local/Regional history, reading and analysis of texts about the state of Tocantins, about the construction of Palmas and also about the Taquari garden, later we applied questionnaires in order to collect data. As a final product, we developed a didactic sequence with guidelines to be followed or adapted according to the reality of each teacher or class.

Keywords: Teaching of History. Local history. Historical learning. Clap. Taquari neighborhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Confluência do Rio Paranã com o Rio Palmas.....	44
Figura 2 – Palmas -TO: Localização da área destinada à cidade	45
Figura 3 – Governador Siqueira Campos dirigindo trator que iniciou as obras de Palmas	46
Figura 4 – Foto aérea do início da construção de Palmas	48
Figura 5 – Palmas-TO: Plano Diretor	49
Figura 6 –Imagens de comícios nos primórdios da capita	52
Figura 7 – Expansão Urbana de 1989 a 2006	53
Figura 8 – Fotografia aérea do colégio Maria dos Reis Alves Barros.....	58
Figura 9 – Planta baixa do colégio Maria dos Reis Alves Barros	58

LISTA DE SIGLAS

ADCT Atos Das Disposições Constitucionais Transitórias

BNCC Base Comum Curricular

CENOG Casa do Estudante do Norte Goiano

ECIM Escola Cívico Militar

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Base

PCN Parâmetro Curriculares Nacionais

PECIM Programa das Escolas Cívico Militares

UDR União Democrática Ruralista

MINHA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Comecei minha vida escolar no início da década de 1990, na rede pública do Distrito Federal. Durante a primeira fase do ensino fundamental, a alfabetização estudei na escola classe 52 localizada no setor M Norte na região administrativa de Taguatinga denominada popularmente de cidade satélite. Recordo-me que as ruas não tinham asfalto, e era uma região de assentamento, no qual o governo da época doou lotes para famílias de baixa renda. Um período de grandes descobertas da infância, observava que havia diferenças e semelhanças entre mim e os colegas da escola.

As semelhanças como os colegas estava no esforço de aprender e tentar decifrar os códigos que as professoras colocavam no quadro. No que se refere às diferenças estava no fato de ser de uma família muito humilde, as condições eram muito precárias, morávamos num “barraco” de madeirite de chão batido com dois cômodos, tinha apenas um calçado para usar durante todo ano escolar, meus pais eram pessoas com pouca formação, minha mãe então com 17 anos havia saído do interior do Tocantins, zona rural no município de Paranã, para tentar uma vida melhor na capital Federal, seguindo os irmãos mais velhos que tinha feito o mesmo caminho. Já meu pai foi morar em Brasília ainda criança levado pelos meus avós que vieram do interior da Bahia (Barreiras) ainda nos primeiros anos da capital para trabalharem na construção da cidade.

Durante a segunda fase do ensino fundamental da quinta série (hoje sexto ano) à oitava série (hoje nono ano), mudei de escola, fui estudar na escola classe 45 também localizada no setor M Norte em Taguatinga-DF. A minha quinta série foi traumatizante em vários aspectos, primeiro a quantidade de professores, um para cada matéria, segundo dei um grande azar em ter ficado numa turma de muitos garotos e garotas repetentes mais velhos do que eu, enquanto eu estava como dez anos para 11 anos, os colegas da classe estavam com quatorze 15 anos. Foi um ano muito difícil, pois sofri com constantes bullying, tive algumas dificuldades de adaptação com os conteúdos da quinta série o resultado foi um fracasso escolar, reprovei em duas disciplinas; língua portuguesa e em matemática. Refiz aquela série, e confesso que foi um divisor de águas na minha vida escolar, pois a partir dessa

reprovação passei a me dedicar mais na superação das dificuldades e das adversidades que a vida escolar impõe a uma jovem estudante.

Lembro-me que sempre gostei das matérias de geografia e história, contudo a disciplina de ciências biológicas também me despertava o interesse, pois fazíamos experiências práticas em sala de aula. Quando chegava em casa fazia leituras dos livros didáticos era algo que me aproximava de territórios e povos distantes e de tempos remotos da humanidade, isso mexia com a imaginação, contudo as aulas em si não eram muito estimulantes, pois muitos professores apenas copiavam textos no quadro, reproduzidos do próprio livro didático, com pouca ou nenhuma explicação sobre os conteúdos, porém, a pesar disso eu gostava das matérias. Além disso, a escola era um ambiente que eu gostava de esta era um espaço bem arborizado com áreas verdes e de recreação que atraía os estudantes.

No ensino médio mudei novamente de escola, passei a estudar no Centro de Ensino Médio 07 de Taguatinga no início dos anos 2000 e novos desafios se colocaram a um estudante da periferia de Brasília, em que pese, as constantes greves e falta de professores de algumas disciplinas, sem falar nos conflitos dentro da escola envolvendo a violência das gangues, contudo os três anos do ensino médio foram de aprendizado, pois começava a ter consciência do funcionamento da sociedade com relação aos processos de criação e manutenção das desigualdades social e de exclusão das classes pobres, no qual eu fazia parte.

Após ter concluído o ensino médio um dilema me afligia; seguir os passos do meu pai de trabalhador da construção civil? Arrumar um emprego no comércio e seguir a vida de um trabalhador comum? Ou continuar estudando até passar no vestibular e fazer uma faculdade? Escolhi continuar estudando, não por livre escolha, mas por falta de emprego, pois assim que conclui o ensino médio no final do ano de 2002 o Brasil vivia uma crise econômica, era final do Governo de Fernando Henrique Cardoso transição para o governo recém-eleito de Luiz Inácio Lula da Silva e o mercado de trabalho não oferecia muitas oportunidades para um jovem inexperiente.

A única saída era estudar para o vestibular da UNB, fiz cinco vestibulares e a cada prova que eu fazia percebia as falhas na minha formação escolar, seja na falta de conteúdos não aprendidos na escola, deficiências na escrita e interpretação, dificuldades com cálculos, enfim, percebi que ao longo de todos os anos na escola

pública foi sabotado, e que estava longe de adquirir as competências e habilidades mínimas para ingressar na Universidade de Brasília.

Os anos foram passando, as dificuldades em casa foram aumentando, tive que abandonar os estudos para o vestibular e arrumar um emprego para ajudar nas despesas de casa.

Em 2007, com o PROUNI consegui uma bolsa de estudos integral numa faculdade privada e ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, enxerguei nesse curso a oportunidade de dar uma guinada na minha vida e foi o que aconteceu, conclui o curso com excelência, e em 2009 fiz o concurso para professor de educação básica do estado do Tocantins, sendo convocado em 2011, quando me mudei para a cidade de Arraias localizada no sudeste do Tocantins.

No estado do Tocantins encontrei os mesmos problemas na escola que eu observei enquanto aluno, falta de reconhecimento profissional, baixos salários, desinteresse dos alunos, precárias condições de trabalho. Porém, mesmo com essas adversidades, enxergo na escola pública o único caminho possível para superar as mazelas da sociedade brasileira.

Confesso que a vida me levou para a sala de aula, e, fui com a prática cotidiana me tornando professor, que busca a cada dia esclarecer os alunos na busca de uma visão crítica a respeito do Brasil e do mundo.

Formei-me em Geografia, porém sempre com um faro historiográfico, pois durante minha formação acadêmica sempre recorria ao contexto histórico para explicar um determinado fenômeno ou conceito geográfico.

Na sala de aula devido à falta de professores de história, me via ano após ano ministrando aulas de história e geografia. Para aperfeiçoar as aulas comecei a ler algumas referências para a disciplina como Heric Hobsbawn, Lilian Schwarcz, Caio Prado Junior, Celso Furtado, Gilberto Freire, Boris Fausto, entre outros, o que me levou a ter cada vez mais apressado pela disciplina.

Encontrei no mestrado profissional do ensino em história uma oportunidade de qualificação profissional e a ampliação de aprendizados e a abertura de novos horizontes de atuação docente, certamente valeu a pena.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	20
1.1 O conceito de história local.....	20
1.2 Ensino de história e história local.....	25
1.3 Aprendizagem histórica e consciência histórica.....	33
2. PALMAS “O NOVO JÁ NASCE VELHO”	40
2.1. Criação do Tocantins e a construção da nova capital.....	40
2.2. Histórico da construção de Palmas.....	43
2.3. Especulação imobiliária como motor do desenvolvimento de Palmas.....	50
2.4. Surgimento dos Bairros Satélites.....	51
2.5. Taquari: “bairro de trabalhadores”.....	54
3. ESPAÇO DA PESQUISA: COLÉGIO ESTADUAL MARIA DOS REIS ALVES BARROS	57
3.1. Processo de militarização da escola Maria dos Reis Alves Barros.....	60
3.2. Discutindo história local com os alunos do terceiro ano do ensino médio da escola Maria dos Reis Alves.....	62
3.3 Percepção dos alunos acerca da disciplina de história e história local.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	88
Proposta didática: Trabalhando com História local	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca discutir a aprendizagem de história, a partir da História Local como instrumento fundamental na formação da consciência histórica e na construção da identidade, tendo como foco de análise a história de constituição do bairro Jardim Taquari localizado em Palmas – TO. E, apresenta como sujeitos da pesquisa, os alunos da terceira série do ensino médio do colégio estadual Maria do Reis Alves Barros.

O interesse por pesquisar o processo de construção da aprendizagem histórica no colégio Maria dos Reis Alves Barros, surgiu justamente de uma inquietação com relação à falta de identidade dos alunos com o lugar onde moram. Durante dois anos em que trabalhei como professor de história observei, que de maneira geral, muitos alunos tinham vergonha de dizer que eram moradores do setor Taquari. Isso devido o setor ser um bairro da periferia de Palmas com diversos problemas ligados a falta de infraestrutura, saneamento básico, violência, desemprego, etc. Observando esse comportamento dos alunos, comecei a questioná-los sobre a história de ocupação e surgimento do setor Taquari. A maioria respondia que não sabia como o bairro tinha surgido, por que ele se localizava tão distante do centro.

A partir de tais constatações surge o interesse da pesquisa, que se insere na perspectiva de criar uma narrativa junto com os alunos sobre a história de surgimento do bairro Taquari, de modo a construir aprendizagem histórica com os estudantes, a fim de mobilizar uma consciência histórica.

Nesse sentido o trabalho mostra sua relevância, pois busca trabalhar a identidade dos alunos enquanto moradores do setor Taquari, e pretende fazer com que eles se olhem como membros ativos da construção da história do bairro e, sobretudo de suas próprias histórias.

Portanto, o trabalho junto aos alunos demonstra uma relevante conquista, no sentido de construir a história do bairro Taquari, e da estruturação da aprendizagem histórica dos estudantes, bem como na criação e fortalecimento das identidades, pois, por meio desse trabalho poderemos mudar as visões dos

alunos com relação às suas trajetórias de vida e quiçá suas perspectivas de futuro.

Para construir o trabalho partimos das seguintes problemáticas: Como é trabalhada a história local no Bairro Taquari em Palmas-TO? Como desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes utilizando a história local? O que os alunos compreendem por história local? Tivemos como hipótese que o ensino da história local pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado histórico dos discentes, pois ao estudar aspectos relacionados à localidade em que estão inseridos, articulando presente, passado e futuro, eles conseguirão pensar sua relevância enquanto sujeitos históricos, compreendendo-se como parte fundamental para a construção da sociedade.

A investigação foi desenvolvida a partir de intervenções com estudantes do ensino médio para a produção de fontes a serem analisadas. Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, na medida em que os sujeitos da pesquisa são alunos da terceira série do ensino médio do colégio estadual Maria dos Reis Alves Barros, colégio que esse pesquisador atua para investigar a história local como ferramenta da construção do aprendizado e da consciência histórica. De acordo com Michel Thiollent (2007):

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

Na pesquisa-ação pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão em consonância e cooperação na realização do trabalho, “numa estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (THIOLLENT, 2007, p. 18). No entanto, essa relação de colaboração não esconde a função de coordenação e condução da pesquisa exercida pelo pesquisador que além de investigar e conhecer uma dada realidade ele deve propor caminhos e soluções para os eventuais problemas que encontrar no decorrer do trabalho. Segundo Michel Thiollent (2007):

[...] a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar a debate acerca das questões abordadas. (THIOLENT, 2007, p. 24).

Nessa lógica, a pesquisa-ação não é um instrumento hermético, rígido, mas aberto a diversas possibilidades, métodos e técnicas “com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLENT, 2007, p. 28).

No campo das pesquisas voltadas para a educação, o modelo da pesquisa-ação tem contribuído para o surgimento de trabalhos inovadores, com grande potencial de servirem como base e exemplo para outras experiências educacionais. Segundo Thiollent:

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLENT, 2007, p. 81).

A pesquisa foi composta por aulas temáticas sobre a história da emancipação do estado do Tocantins e sobre a criação de Palmas e sua construção, estudo de texto sobre os temas. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário com um total de 20 perguntas abertas e fechadas de caráter, social para identificarmos como eles se declaravam segundo a cor de pele, posteriormente perguntas relacionadas às origens de suas famílias, em seguida utilizamos perguntas relacionadas à percepção que tinha do lugar onde moram, depois fizemos perguntas focadas na percepção que possuem a respeito da disciplina de história.

No percurso da pesquisa podemos perceber que a história local se mostra propícia para o desenvolvimento da aprendizagem histórica dos discentes, ao abordar as particularidades da localidade em que eles estão inseridos sem desassociar dos acontecimentos nacionais e globais, com isso, promove aos estudantes uma reflexão sobre o passado e o presente e perspectivas sobre o futuro.

A partir do estudo da história local, os estudantes podem compreender que não vivem à parte da História, mas que são participantes dela. A localidade pode ser um ponto de partida para o aprimoramento e aprofundamento do conhecimento histórico, haja vista que ao estudar o que é próximo a eles, os discentes conseguirão compreender que seu entorno não se encontra isolado do mundo. E como tal, possibilita a articulação entre passado e o cotidiano. Assim, quando os discentes refletem sobre suas vivências, eles são estimulados a pensar de maneira crítica.

Para dar andamento, o presente trabalho faz inicialmente uma reflexão sobre o papel da História local enquanto conceito; repleto de possibilidades para descobrir as particularidades de um determinado lugar e ao mesmo tempo, desperta o interesse por narrar às histórias das pessoas que muitas das vezes são esquecidas e silenciadas, além de despertar o sentimento de pertencimento, contribuindo para a construção cidadania.

Em seguida fazemos um debate sobre o ensino de história e o espaço da história local nos currículos oficiais, no qual constatamos a pouca relevância dada à história local. É evidente que conhecer a história dos diversos povos e culturas é importante, porém, o conhecimento sobre a história local é essencial na formação da identidade de uma comunidade que partilha de uma trajetória histórica comum.

Como salienta a pesquisadora Circe Fernandes Bittencourt 2008; “A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância...”. (BITTENCOURT, 2008, p.168). E justamente por conectar as pessoas com o seu “cotidiano” é que a História local se torna fundamental, pois, ela tem a capacidade de acionar sentimento ou emoções que ligam nossos alunos aos seus lugares de vivências dando a possibilidade da construção de identidades e pertencimento à suas comunidades.

Ainda dentro do primeiro capítulo trazemos o debate sobre os conceitos de aprendizagem e consciência histórica, para isso utilizamos as ideias de Jörn Rüsen com as contribuições de Luiz Fernando Cerri. Esse último que define a Consciência histórica, “como uma estrutura de pensamento humano, no qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal”. (CERRI,

2011, p, 13.). Sendo assim, a partir do instante que o indivíduo toma consciência da história na qual ele está inserido e se apropria do conhecimento histórico, ele passa a se identificar como sujeito partícipe e vivente de uma coletividade inserida num determinado contexto social, econômico e histórico.

No que se refere ao aprendizado histórico, Rüsen 2010 afirma que: “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, somente a partir de experiências de ações relevantes no presente” (RÜSEN, 2010, p, 44.). Desse modo apenas com um aprendizado que dialoga com a realidade dos estudantes tem a capacidade de mobilizar a atenção dos alunos trazendo um aprendizado significativo.

No segundo capítulo, abordamos a trajetória histórica da emancipação do estado do Tocantins um desejo que surge ainda no período colonial, se arrasta por todo o período do império, transpassa o período republicano, ditatorial e só se realiza com a promulgação da constituição de 1988.

Discutimos a construção de Palmas e suas contradições, as decisões políticas e econômicas que levaram a configuração atual da cidade, tais como a atuação do mercado imobiliário agindo como planejador da ocupação da cidade por meio da especulação das terras urbanas. Tratamos do surgimento dos “bairros satélites” fruto de decisões políticas e de pressões econômicas, que apartou as populações menos abastadas da cidade planejada. E por fim fazemos um breve apanhado sobre a criação do setor Jardim Taquari, para, a partir de então fazermos uma descrição do espaço da pesquisa, que é a escola estadual Maria dos Reis Alves Barros.

No terceiro capítulo, partimos para a análise das respostas do questionário no qual selecionamos uma turma da terceira série do ensino médio para aplica-lo, a fim de verificarmos a percepção dos alunos sobre o bairro e a cidade na qual residem.

Como produto final, imaginamos a elaboração de uma sequência didática que poderá ser utilizada por professores que desejarem tratar sobre temas relacionados à História local.

Na sequência didática estará contida a metodologia empregada nas aulas que foram utilizadas na pesquisa. Fotos, mapas, sugestão de documentário

sobre a cidade de Palmas, esses elementos poderão enriquecer o trabalho do professor, tornando as aulas mais interessantes para os alunos.

A sequência didática contará com uma trilha interdisciplinar, pois abordará aspectos históricos e geográficos da cidade de Palmas, de modo a contribuir com um aprendizado integrado associando as duas áreas do conhecimento; uma com a perspectiva das ações e mudanças da cidade ao longo do tempo, e a outra com a perspectiva das ações e mudanças no espaço urbano.

1. A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1. O conceito de História local

Nesse primeiro momento vamos nos ater às origens do que vem a ser História local, para tanto fomos à busca do significado da palavra “local”, que, de acordo com sua etimologia, ela se origina do latim *localis, de locus*. Ou seja, é sinônimo de lugar e nesse sentido, “lugar” está relacionado com o espaço. Dessa maneira, quando falamos de local estamos necessariamente, falando de uma categoria do espaço. Ou quando falamos de história local, estamos na verdade falando da história do lugar, história do espaço em que se vive o lugar de sociabilidade, o lugar de ação dos indivíduos.

Desse modo esse trabalho se debruçará na análise das nuances sócio históricas de uma localidade situada na periferia da cidade de Palmas, o bairro Jardim Taquari, lugar que surge como consequência da consolidação do projeto de criação do estado do Tocantins e sua capital. Se apresentando com lugar (espaço) de transformações históricas realizadas por pessoas comuns, trabalhadores e trabalhadoras que construíram seu espaço na cidade de Palmas.

Para o geógrafo Milton Santos (2009) o espaço é o resultado de um conjunto de ações e forças produtivas resultantes das atividades humanas ao longo do tempo. Assim sendo, o conceito de espaço está diretamente relacionado às ações humanas em diversas temporalidades. O bairro Taquari é justamente o lugar de vivência e fruto de uma construção social que se deu ao longo do tempo e que se consolida no espaço urbano periférico da cidade de Palmas-TO.

Sendo, portanto, “lugar” uma categoria de análise do espaço geográfico, para a História essa categoria se torna um conceito que adquire significado e importância na análise das minúcias dos fatos e narrativas históricas.

Se abordarmos a “História Local” como um conceito que traz uma carga semântica importante repleta de significados, o historiador alemão Reinhart

Kosellek (2006), no que se refere à história dos conceitos, traz uma pertinente reflexão a respeito do método de análise dos conceitos.

[...] a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho expressões fundamentais de conteúdo social ou político. (KOSELLECK, 2006, p.103).

Todo conceito está umbilicalmente preso a uma palavra, porém, nem toda palavra representa necessariamente um conceito. (KOSELLECK, 2006).

Para Kosellek conceitos sociais e políticos são sempre polissêmicos, pois têm a capacidade de agregar uma diversidade de sentidos e significados, para ele ainda, os conceitos são homogeneizantes, e antagonicamente, apresentam uma multidiversidade de significações. “Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos”. (KOSELLECK, 2006, p.108).

Para que um conceito possa se consolidar como elemento sócio político que pretende dar conta de esclarecer um determinado fenômeno, foram necessários inúmeros embates semânticos e políticos, com afirma (CAVALCANTE, 2018). “A formação processual dos conceitos representa, antes de tudo, lutas políticas que legitimam posições, demarcam espaços, instituem direitos e significados; os conceitos são formados em tenso campo de forças.” (CAVALCANTE, 2018, p.276). É o que Kosellek (2006), denomina de “batalha semântica, para definir, manter ou impor posições políticas e sociais”.

Assim sendo, esse trabalho atribuirá significado à “História Local” como conceito que pretende dar conta de uma complexa abordagem histórica, que dialoga com sujeitos de um espaço geográfico diminuto, restrito, no nosso caso, em específico, ao bairro Taquari, localizado na cidade de Palmas capital do estado do Tocantins, mas que, nem por isso deixa de ter importância social e política. Traremos como sujeitos da história local os alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria dos Reis Alves Barros que por meio de suas experiências enquanto moradores do setor Taquari narraram suas histórias de vida, suas percepções e ideias sobre o meio em que vivem e se desenvolvem.

Na historiografia, a história local ou regional ganha destaque a partir do livro *O Mediterrâneo*, de Fernand Braudel (1949), obra que aborda as relações entre as diversas sociedades e o meio natural, que trouxe para a história a concepção de espaço de longa duração. Além disso, o livro se constitui por um complexo de ambientes dividido em uma pluralidade de regiões. O estudo desse grande espaço permitiu a abordagem dos pequenos espaços conhecido como história regional ou história local. Assim, a história regional e história local se apresentam como um campo de possibilidades de investigação e interpretação.

Além do mais, os estudos da história local/ regional usam de constante diálogo interdisciplinar com a geografia, uma vez que, tanto o local quanto o regional são recortes de menor escala do espaço geográfico, ou seja, são categorias de análises do espaço. Portanto, uma concepção que relaciona a constituição geográfica e histórica de um bairro periférico se mostra como uma tentativa de construção narrativa que permite a ampliação das diversas visões sobre a cidade na qual se inseri o bairro Taquari, na medida em que, passa a valorizar as experiências e conhecimentos dos moradores que vivem e constroem seus lugares.

Essa comunicação entre a História e a Geografia é interessante, pois, permite compreender de maneira interdisciplinar determinados fenômenos, já que eles ocorrem tanto no tempo quanto num espaço.

Segundo (BITTENCOURT, 2008, p.172) “A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais”. A cidade e seus bairros são resultados da ação de variados agentes, sejam eles econômicos, políticos e sociais, que agindo ao longo dos diferentes momentos históricos alteram de sobre maneira os espaços, os lugares.

Porém o que vem a ser história local? Ao que ela objetivamente se refere? Qual é o seu grau de importância? Conceitualmente história local é aquela que retrata pequenas localidades, segundo Pierre Goubert (1992):

Denominamos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local) ou uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um country inglês, um bailwick, ou pays francês) (GOUBERT, 1992, p. 45).

Nessa lógica a história local se refere sempre a um local específico, limitado a um “lugar” determinado. Além disso, é preciso considerar a produção historiográfica dos lugares, mesmo que não seja necessariamente de historiadores propriamente ditos, mas de cidadãos comuns que conseguem narrar os primórdios e as histórias de um dado lugar. Nessa perspectiva a construção da história local leva em conta as experiências dos cidadãos comuns, dos trabalhadores, dos estudantes, dos professores. Pois é por meio das narrativas desses sujeitos históricos, que construímos a pluralidade de visões sobre a história de um lugar. Para (TORRE, 2020):

Produção histórica dos lugares. Com essa expressão refiro-me as práticas sociais, culturais e políticas com as quais determinadas populações recriam incessantemente o universo de suas relações circunscritas em relação às demandas do mundo externo e as organizam no espaço imediato. (TORRE, 2020, p. 73).

Desse modo, todas as relações humanas se processam no “espaço imediato”, que é o lugar de vivências, de experiências das pessoas, é nele que afetos, identidades e vínculos são criados, dando significado ao lugar e as histórias do local.

Corroborando com o que diz (NUNES, 2020, p. 3). “A história pode ser objeto de uma análise macro ou micro, geral ou local, ambas válidas, dependendo da escala de observação usada pelo historiador.” O exercício de utilização de variadas escalas de análise possibilita a compreensão diversificada da produção social em seus diversos graus, demonstrando as nuances do processo histórico do total ao local. Entretanto, é importante se ater no que (SCHMIDT; CAIANELLI, 2004) destacam:

É importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se também, pela relação com outras localidades, outros países, e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. (SCHMIDT; CAIANELLI, 2004, p.112).

Entendemos, portanto, que nem tudo que se sucede numa dada localidade tem sua origem naquele mesmo lugar. Muito do que é estudado e

visto nesse espaço é reflexo de interações de outras esferas de poder e de influências. Acompanhado essa ideia, o bairro Taquari não pode ser explicado por si só, já que ele surge na história da construção de Palmas como resultado da segregação dos trabalhadores das áreas centrais da cidade, estes são empurrados para as periferias onde estabelecem suas moradias.

O bairro, portanto, surge da exclusão, mas se apresenta como espaço de luta e resistência dos menos favorecidos frente à opressão do poder econômico e político que atua nos espaços urbanos. Nesse sentido, é importante destacar, que a partir dos anos 1960 ocorre um movimento de renovação da produção histórica no Brasil, em que pese à censura imposta pelo golpe de 1964. Movimentos de afirmação e valorização das minorias excluídas _ camponeses, operários, mulheres, indígenas, prostitutas, homossexuais, etc. começam a ganhar força e a história de grupos e movimentos sociais que sempre foram relegados ao segundo plano ou simplesmente ignorados pela narrativa da história hegemônica começam a ganhar espaços na academia. De acordo Elza Nadai (1993):

Definitivamente o conceito de história alargara-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores. A própria historiografia brasileira passou por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças – de espaços, de formação, de organização, de lutas e de resistências. O regional e a história local foram cada vez mais estudadas em suas imbricações no nacional e no social, em diversos programas de pós-graduação que se distribuíram pelo espaço brasileiro. (NADAI, 1993, p. 157)

Outro aspecto relevante para se destacar, está no fato de que, o conhecimento da história local e sua divulgação são capazes de despertar nos habitantes de uma comunidade e, sobretudo nos alunos, um potente sentimento de identidade e pertencimento.

Conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural. (CONSTANTINO, 2004 apud DONNER, 2012, p. 221).

O processo histórico que parecia distante e encapsulado nos livros didáticos, quando dialoga com a história local torna-se real e visível. Nota-se que

é através do conhecimento da história local, de suas vivências e experiências o indivíduo passa a se apropriar e a se ver como sujeito ativo de sua localidade. A partir do instante em que os alunos percebem que seu bairro faz parte de uma história “maior”, o despertar da consciência histórica se faz presente, na medida em que eles se descobrem como sujeitos ativos na construção da sociedade isso permite a ampliação da percepção e da criticidade com relação à realidade que o cerca.

Observamos, portanto que a história local enquanto conceito e objeto de análise de um recorte espacial de menor escala, apresenta potencialidades para descobrir as particularidades de um determinado lugar e ao mesmo tempo desperta o interesse por narrar às histórias das pessoas que muitas das vezes são esquecidas e silenciadas, além de despertar o sentimento de pertencimento, contribuindo para a construção cidadania.

1.2 Ensino de história e história local

O ensino de história no Brasil tradicionalmente foi pautado por uma narrativa que valorizava os grandes feitos daqueles que foram considerados “heróis nacionais”, era um ensino de história ufanista que sonhava a participação do cidadão comum, era um ensino de que reforça uma visão elitista de país, na medida em que excluía a participação do povo nas narrativas. Ao longo da formação educacional de gerações de professores e alunos, quase não se via nos livros o povo, os trabalhadores, as mulheres os negros, os indígenas, eram todos silenciados. Em grande medida isso afastava os alunos da disciplina de história, pois eles não se viam nos livros, nas explicações de sala de aula. Não é raro ainda hoje observamos o desinteresse pela disciplina justamente por causa dessa falta de conexão com a realidade dos alunos.

Entretanto com o aparecimento de novas abordagens interpretativas impulsionadas pela terceira geração do Annales o campo da história começa a incorporar outros atores sociais que antes eram desprezados, e os aspectos sócios culturais ganham cada vez mais espaços na historiografia de modo geral.

Como destaca a professora Aryana Costa (2019) no Dicionário de Ensino de história: “Assim é que a história, como objeto e como produção de conhecimento, vem se descentralizando, pois passou a estudar diferentes lugares/ sujeitos e a ser produzida por grupos mais diversificados de pessoas.” (COSTA, 2019, p. 133). Essas diversas abordagens históricas com uma multiplicidade de visões e relatos, dos mais variados espaços, que escapa da historiografia clássica, traz a possibilidade de despertar o encantamento pela história, pois ela passa a representar a realidade concreta da vida dos alunos.

Entretanto, a disciplina ainda é vista por muitos estudantes como sendo sem sentido, que não se comunica diretamente com seus universos sociais. É vista ainda como uma matéria decorativa de nomes e datas. Porém, enquanto docentes, sabemos da sua relevância, fundamental na formação humanística e cidadã dos alunos. A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca (2003) chama a atenção para a manutenção de um “diálogo crítico, permanente, entre sujeitos que (re) constroem os saberes históricos nos diversos espaços educativos culturais”. (FONSECA, 2003, p. 244).

Desse modo nós professores enfrentamos desafios cotidianos para despertar o interesse por aprender história por parte dos alunos, no qual esse aprendizado seja prazeroso e dialogue com o universo do estudante. A aprendizagem histórica deve ser significativa, de modo a proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana (RÜSEN, 2010). Porém isso só é possível quando o envolvimento dos estudantes se dá de maneira plena, esse é um desafio diário que se coloca para professores e alunos, frente a um sistema educacional desmotivador e engessado que pretende esvaziar o debate das ciências humanas e especial da disciplina de história.

Cabe lembrar os recentes ataques à educação pública, com a abjeta reforma do ensino médio que veio no bojo das políticas neoliberais de austeridade fiscal e reformas antissociais que foram postas em curso, após a derrubada do governo de Dilma Rousseff em 2016. A reforma do ensino médio foi baixada por meio da medida provisória 746, de 2016 de e convertida na Lei Federal 13.415, de 2017, promulgada pelo então presidente Michel Temer e seu ministro de educação Mendonça Filho.

O documento não se divide em disciplina como no passado, mas por área de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A reforma propôs a redução da carga horária das disciplinas gerais do Ensino Médio, tornando obrigatório apenas português e matemática; instituiu os itinerários formativos (especialização dentro de uma área do conhecimento ou ensino profissionalizante), além da proposta de retirar a obrigatoriedade do ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia. A reforma do ensino médio constitui um retrocesso que acaba por é a precarizar do ensino público, sobretudo na área das humanidades.

Sabemos que o ensino de história é fundamental para que os discentes possam compreender melhor o mundo a sua volta e possa agir criticamente na sociedade, de modo a discutir os problemas e propor soluções e intervirem de maneira proativa em suas comunidades.

Para que o ensino de história seja efetivo precisamos conectar os conteúdos e assuntos abordados nas aulas de história com a realidade vivida cotidianamente pelos alunos, de maneira que ele possa encontrar nexos e sentido na sua vida prática, e a partir daí: “ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural e estabelecer relações entre diversos fatos de ordem política, econômica e cultural” (BITENCOURTT, 2017, p. 20). Portanto um ensino de história que contextualiza os conteúdos curriculares como as realidades vividas pelos alunos traz uma dimensão de aprendizado fundamentalmente significativo na vida dos estudantes, pois permite que se construa um novo olhar frente à realidade, de modo a compreender como ela se forma e interfere em suas vidas.

Nessa perspectiva emergiu no campo da ciência histórica a História Local que pretende dar destaque a uma abordagem que privilegia as especificidades de uma dada localidade, seja: um município, um bairro, uma rua, uma escola, etc. De acordo com Raphael Samuel (1990):

A História local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional é dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no

mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. (SAMUEL, 1990, p. 220).

Nesse sentido as marcas do passado estão imediatamente ao alcance do pesquisador para que se possa investigar e problematizar os acontecimentos de uma localidade. Porém é importante destacar que a História local não precisa e nem deve seguir os ditames de uma história nacional ufanista, dando destaques a prefeitos, governadores e ou pessoas tidas como importantes, geralmente homens e brancos que exerceram cargos de poder. (COSTA, 2019).

Para evitar esses equívocos a pesquisadora Circe Fernandes Bittencourt (2008) lembra que, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...”. (BITTENCOURT, 2008, p.169). Ao passo que se insere na abordagem histórica as populações muitas vezes marginalizadas e silenciadas pela historiografia clássica.

A história local tem uma relação direta com o cotidiano das comunidades, uma vez que traz para o centro dos debates o cidadão comum, que por meio de seus relatos vem a se tornar protagonista da sua própria história. (BITTENCOURT, 2008). À vista disso a autora destaca:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelece relações entre grupos sociais de condições diversas que participam de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado. (BITTENCOURT, 2008, p.168)

Além disso, a história local se destaca com relação ao ensino, na medida em que possibilita a compreensão por parte do aluno do seu lugar de vivência, de como ele se insere num contexto macro da história do seu estado e de seu país. (BITTENCOURT, 2008). Essa perspectiva permite que o estudante possa se ver como partícipe do fazer histórico, e não como mero observador dos fenômenos sócio históricos.

A partir do local em que se vive é que o aluno começa a construir sua identidade e a entender-se como membro participante da sociedade, no sentido de buscar acesso aos seus direitos, aos bens culturais, aos bens materiais e

imateriais. De acordo com (BARROS, 2013, p. 17) “a história local permite ao educando perceber-se como sendo parte integrante da história, não simples espectador do ensino desta.” Portanto o estudando se torna sujeito histórico, com plenas capacidades de entendimento da complexa e contraditória realidade, de maneira que ele possa também intervir nela.

Uma questão importante para se destacar com relação ao ensino de história com enfoque na história local, é a memória, pois, “a memória impõe-se por ser à base da identidade, e é pela memória que se chega à história local.” (BITTENCOURT, 2008, p. 169). Pois é a partir do resgate da memória dos membros da comunidade é que se constroem narrativas e se dão novas abordagens, de modo a se destacar os sujeitos locais, trazendo novos significados e sentidos para a história dos lugares.

Além disso, existem nas localidades os “lugares de memória”, que despertam sentimento e lembranças nos indivíduos, seja uma praça, uma escola, uma determinada rua, enfim, qualquer lugar que de alguma forma se torna memorável e especial para alguém ou para toda uma comunidade.

Contudo, Circe Fernandes Bittencourt (2008) frisa que, a memória não pode ser confundida com a história, pois ela precisa ser confrontada, visto que as memórias de diversas pessoas pertencentes aos mais variados grupos não coincidem entre si. Portanto é preciso utilizar “um rigor metodológico na crítica, e na confrontação com outros registros e testemunhos.” (BITTENCOURT, 2008, p. 170).

Nesse sentido, esse trabalho de pesquisa, além de colocar os alunos como sujeitos ativos na construção da história local, vão buscar outros elementos e fontes que corroboram com a elaboração da história do bairro Taquari.

Quando se pensa em História Local como possibilidade de construção do aprendizado histórico, notamos que são nos anos iniciais que o ensino da história local ganha maior relevância, pois objetiva com que os estudantes possam compreender as diversas histórias de sua localidade e associa-las ao seu contexto social. Permitindo que o estudante entenda melhor o espaço em que vive.

Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) permitem que temas diversos sejam trabalhados em sala para abarcar as mais variadas realidades sócias.

No plano do currículo, a definição de determinados conteúdos como essenciais, gera um abandono, por exemplo, do ensino da História local, nesse caso o aluno acaba por desconhecer a importância deste para sua formação. De acordo com os PCN'S, as escolhas do que ensinar são provenientes de fatores inerentes a realidade social do aluno, não exclusivamente das mudanças historiográficas. A construção da noção de identidade faz parte do objetivo do ensino de História. Portanto, estabelecer uma relação entre o particular e o geral, no que tange ao indivíduo é essencial. Priorizar sua localidade e sua cultura permite identificar as diferenças e ao mesmo tempo a compreensão do outro. (BRASIL, 1999, p. 41-55).

No entanto, observamos que os conteúdos comuns presentes nos currículos e nos livros didáticos, não oferecem meios suficientes para o pleno exercício da cidadania por parte dos alunos. Contudo o ensino da História Local tem a potência de permitir com que os estudantes percebam de maneira crítica o processo histórico que se relaciona com seu meio, e a partir daí fortalecer sua formação cidadã.

Se abrimos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº9394/96 da educação brasileira em seu artigo 26º, afirma que, a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, dando oportunidades para construção e debates de ensino voltados para a história local. Isso possibilita uma abordagem didática no ensino da história, no sentido de dialogar com os estudantes e com seu lugar de vivência e relacionar esses espaços locais com outras dimensões da compreensão da história.

Entretanto a ideia em se trabalhar com o ensino de história local não é recente no Brasil, ela vem sendo proposta nos documentos curriculares a pelo menos trinta anos, seja nos documentos nacionais, seja nos documentos estaduais como afirmam (HORN; GERMINARI, 2006):

Nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares do ensino fundamental eram organizadas nos chamados "Círculos Concêntricos", onde o conteúdo de Estudos Sociais (que contemplava elementos do conhecimento histórico e geográfico) deveriam ser trabalhados a partir

da realidade mais próxima do aluno. (HORN; GERMINARI, 2006, p.119)

A ideia de círculos concêntricos propunha que os conteúdos devem ser trabalhados a partir da realidade dos alunos, de suas vivências cotidianas e ir ampliando o nível de abstração. Buscava-se ampliar a escala de compreensão dos alunos gradualmente, primeiro trabalhar a história pessoal do estudante, de sua família, depois de sua rua, seu bairro, a cidade, o estado, o país e o mundo. Essa concepção de ensino dos conteúdos, parte da ideia de construção gradual do conhecimento e do entendimento do mundo, por parte do estudante.

Desde sua institucionalização, o Ensino de História no Brasil sempre esteve vinculado a algum projeto político do momento. No período Imperial, por exemplo, a função da História era construir o sentimento de unidade nacional; no regime republicano, segundo (BITTENCOURT, 2018): o objetivo do ensino de história era, “de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e propriedades”. (BITTENCOURT, 2018, p. 137). Nos dias atuais as políticas neoliberais avançam sobre os currículos com a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de ensino e com a reforma do ensino médio que esvazia e precariza, sobretudo, o ensino médio.

Frente a uma sociedade em constantes mudanças, sobretudo, com relação à concepção do trabalho, o ensino de História do Brasil, “passou a ter como objetivo principal formar alunos sob o princípio limitado de cidadania e continua a selecionar os “grandes homens” provenientes de uma elite predestinada da nação” (BITTENCOURT, 2018, p. 137). Nesse sentido notamos que o ensino de História se manteve durante muitos anos de maneira elitista e conservador, cultuando os “heróis da pátria”, oligarcas, membros das classes dirigentes e os “fundadores das cidades”.

Todavia, devido ao dinamismo das transformações da sociedade, e, sobretudo, das lutas dos movimentos sociais, novos atores passaram a ser valorizados e a ter suas histórias consideradas nos referências curriculares como é o caso das leis 10.639/03 e 11.645/08 que abordam respectivamente o ensino da História da África, dos povos africanos e das culturas afro-brasileiras e ensino

da História dos povos indígenas. Essas leis sinalizam para a construção de uma educação que visa à formação plural, política e cultural para o exercício de uma cidadania plena com vistas a um convívio sem preconceitos e discriminações um espaço democrático e mais diversificado.

A história local frente a esse contexto tem o potencial que criar novas oportunidades de aprendizado uma vez que dialoga com uma grande variedade de grupos sociais. Para, além disso, tem a capacidade de criar pertencimentos e identidades nos sujeitos inseridos nas localidades. Sônia Nikitiuk (2002) afirma que:

Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Essa conduta valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e da comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões de sobre os acontecimentos cotidianos e as diversas leituras de mundo. (NIKITIUK, 2002, p. 8).

Assim, percebe-se uma preocupação com a pluralidade de conhecimentos históricos e com a identidade coletiva daqueles que de fato são produtores de suas histórias. De todo modo, quando a História local, passar a ser considerada um instrumento pedagógico no ensino de história o meio social no qual os educandos e professores estão inseridos ganham novos significados e sentidos.

Os parâmetros Curriculares nacionais sinalizam para uma abordagem plural com relação aos sujeitos na construção histórica do país:

O sujeito histórico pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais. Podem ser, assim, todos aqueles que, localizados em contextos históricos, exprimem suas especificidades e características, sendo líderes de lutas para transformações (ou permanências) mais amplas ou de situações mais cotidianas, que atuam em grupo ou isoladamente, e produzem para si ou para uma coletividade. Podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc. (BRASIL, 1997, p. 29).

Nessa lógica, o fazer histórico é entendido como as ações de variados sujeitos, indo além das narrativas oficiais, dos agentes de Estado. Nela se incluem a voz dos excluídos e marginalizados pela escrita histórica: as mulheres,

os escravos, os trabalhadores, os camponeses, etc. Em suma, transmite uma história mais diversa, inclusiva, democrática, e principalmente humana.

No que se refere ao mais recente documento normativo produzido pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define um conjunto de aprendizagens ao qual todos os estudantes da educação básica têm direito. Com a leitura do documento é possível encontrar de maneira implícita menções sobre a história local:

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável vai muito além do acúmulo de informação (BNCC, 2018, p. 14).

A partir dessa passagem proposta na BNCC observamos que há possibilidades concretas de desenvolver um trabalho pedagógico com a História Local, pois a partir desta podemos construir as noções de reconhecimento e pertencimento do contexto no qual estão inseridos (professores e alunos).

1.3 Aprendizagem histórica e consciência histórica

Compreendendo que a História Local tem a potencialidade de estimular a aprendizagem histórica e de despertar a consciência histórica nos educandos, e que vamos nos debruçar neste momento sobre essas duas categorias que se inserem no campo da ciência histórica para nos auxiliar na relação entre os sujeitos, à localidade e a construção e entendimento do processo histórico.

Para nos subsidiar na investigação teórica a respeito desses dois temas conceituais vamos nos apoiar no historiador alemão Jörn Rüsen que é uma sumidade sobre o assunto, uma vez que o catedrático apresenta inúmeras obras a respeito da aprendizagem histórica e da consciência histórica, além de obras relacionadas à Teoria da História, todas traduzidas para o português.

No que concerne ao entendimento de Jörn Rüsen sobre consciência histórica ele afirma que:

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experimenta o passado e se interpreta como história. (RÜSEN, 2010, p. 36).

Segundo Luís Fernando Cerri (2011), o conceito de consciência histórica evoca uma marcação de identidade coletiva e pessoal fundamental de um indivíduo. Nessa lógica a consciência histórica está relacionada com a compreensão do sujeito sobre si, e sobre a coletividade no qual ele está inserido. De maneira que a consciência histórica tem o potencial de mover ações no presente baseada em acontecimento do passado, de modo que possibilita a compreensão dos processos históricos e o entendimento da realidade do tempo presente.

Portanto trabalhar a história local com vistas a mobilizar a consciência histórica dos alunos tem como objetivo nutrir a ideia de pertencimento e identidade nos estudantes, para que eles possam influir de maneira positiva no presente criando uma perspectiva de futuro no qual possa agir de maneira crítica, reflexiva e cidadã.

Consciência histórica que, em poucas palavras, podemos definir como “uma estrutura de pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”. (CERRI, 2011, p. 13).

De acordo com Rüsen (2010) existem quatro formas diferentes de consciência histórica: a **tradicional** cuja a origem está na (repetição e permanências de modelos culturais e de vida do passado); **exemplar** (variedades de casos representativos que personificam regras de vida social); **crítica** (permite problematizar os modelos culturais, refutar pontos de vistas históricos); e **genética** (aceitação de distintos pontos de vista de modo a compreender as mudanças e permanências de conceitos da vida social)

Dentro da perspectiva de que a consciência histórica é algo intrínseco da condição humana (CERRI, 2011), afirma que, a consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento humano, independentemente de sua

localidade, classe social ou grupo étnico¹. Ou seja, a compreensão sobre a evolução histórica dos indivíduos sobre si e dos grupos nos quais eles pertençam é uma condição inata da natureza humana. A capacidade de entender e buscar explicações sobre suas origens torna o ser humano uma espécie *sui generis* frente a outras espécies animais.

Desse modo nosso trabalho, pretende mobilizar a consciência histórica dos alunos para ressignificar o aprendizado histórico, para que possa ser um instrumento de intervenção prática na vida dos docentes. No sentido de que eles possam notar que estão inseridos no processo histórico de construção da cidade e do país.

O conceito de aprendizagem histórica² elencado por Jörn Rüsen consiste num desenvolvimento cognitivo de construção de sentido e significado dos trajetos do passado, que se manifesta através da narrativa. Segundo Rüsen, o aprendizado histórico é entendido “como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência no tempo através da narrativa histórica...” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Logo, a maneira de se identificar a aprendizagem histórica se dá pela narrativa dos agentes inseridos dentro de um determinado contexto histórico e social. Nesse sentido, as narrativas descritas pelos sujeitos têm a capacidade de expressar suas vivências e experiências históricas, permitindo a observação de percursos históricos realizados e vividos por eles.

Rüsen (2010) afirma que: “O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, somente a partir de experiências de ações relevantes no presente” (RÜSEN, 2010, p. 44). Ou seja, só ocorre aprendizado histórico quando o conhecimento mobilizado do passado tem algum significado para o aluno no tempo presente, que ele pode utilizar na sua vida prática. Diante disso, os alunos

¹ Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (CERRI, 2011, p. 28).

² A aprendizagem histórica pode ser explicada como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos e experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, p. 51).

por meio das experiências de serem moradores de um bairro periférico de Palmas tem a possibilidade de se apropriar do conhecimento histórico de sua cidade e notar, como o processo histórico de evolução da cidade influenciou e influencia o local onde eles residem e conseqüentemente tem um peso sobre suas próprias vidas.

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente de elaboração de respostas e perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 44). A partir do momento em que o estudante compreende que sua realidade é fruto de determinações de um processo histórico e consegue perceber isso em sua vida prática, o aprendizado histórico faz sentido e a consciência histórica é despertada no sujeito.

Desse modo, o aprendizado tem que ser efetivamente significativo na vida dos alunos, para provocar a mobilização de consciência e de atitude frente à realidade que se coloca. A aprendizagem histórica deve ser relevante, de modo a proporcionar uma compreensão holística dos processos históricos e da própria vida humana. De sorte que, a partir do entendimento expandido pelo aprendizado histórico, os alunos se coloquem como protagonista e interventores de suas realidades locais, onde possam ser atuantes frentes aos desafios e barreiras que surgiram ao longo de suas trajetórias de vida.

Para Jörn Rüsen (2010): “o aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentidos sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica” (RÜSEN, 2010, p. 80). Porém a aprendizagem histórica se dá de diversas maneiras e em diversos espaços, permitindo diversificar as maneiras de se aprender e ensinar história, contudo, é através da narrativa histórica³ que o aprendizado se expressa. Para Rüsen ainda, não só a aprendizagem histórica pode ser identificada na narrativa, mas,

³ Como salienta Rüsen, a narrativa é a face material de consciência histórica. Nesse contexto, a narrativa é entendida como a forma usual da produção historiográfica, que pode emanar de escolas diversas. (RÜSEN, 2010, p. 80.)

sobretudo, a consciência histórica do sujeito que a narra. Pois segundo Rüsen a narrativa é a expressão máxima da consciência histórica.

Contudo, a narrativa histórica só é possível se à aprendizagem histórica, ou seja, se ocorre de fato uma efetiva compreensão do processo histórico no qual o sujeito está inserido. Essa aprendizagem tem que ter significado, relevância na vida prática e cotidiana do sujeito e só a partir daí a tomada da consciência histórica se expressa por meio das diversas formas de narrativas, seja ela oral ou escrita.

De acordo como Jörn Rüsen (2011) o aprendizado histórico que obedece exclusivamente ao processo cognitivo é incompleto, para ele, o aprendizado histórico também é determinado pelo entendimento “emocional, estético, normativo, e de interesses”. Evidentemente que os afetos têm que ser mobilizados, pois a partir do momento em que a aprendizagem histórica, aciona a capacidade de se indignar, de se chocar com determinados acontecimentos históricos, imediatamente a empatia do estudante se manifesta, tendo o condão de marcar sua vida profundamente.

Para Rüsen (2010): “aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos” (RÜSEN, 2010, p. 95.). A partir dessa constatação, compreendemos que a aprendizagem histórica é profícua para o sujeito, no sentido de sua elaboração mental. Mas para, além disso, o aprendizado histórico é transformador, pois permite que o estudante passe a enxergar o mundo como outras lentes. Proporciona que o estudante tenha uma capacidade crítica de ver o mundo, no sentido de saber que o tempo presente é resultado de decisões e escolhas do passado e que o tempo que virá pode ser influenciado por decisões e escolha no tempo presente.

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2017): “aprendizagem histórica pressupõe a interiorização de novas qualidades cognitivas com o objeto que está sendo aprendido” (SCHMIDT, 2017, p. 61). Isto é, a capacidade de observar e aprender com as experiências humanas do passado, e absorver os significados para sua vida no presente. SCHMIDT (2017) ressalta ainda que:

A “consciência histórica”, para ele, é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Assim, a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação (para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática). (SCHMIDT, 2017. P 64).

Nesse sentido a consciência histórica é uma categoria que mobiliza a identidade do sujeito com o meio cultural que ele habita, criando laços e afinidades com o seu lugar de vivência. Por outro lado, a consciência histórica fornece meios para que o sujeito atue na realidade criando sua própria narrativa sobre o processo histórico no qual está inserido. Rüsen (2010) afirma que:

Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. (RÜSEN, 2010, p. 36).

Rüsen (2010) destaca ainda que a consciência histórica não é simplesmente o conhecimento do passado, para ele a consciência histórica é o pilar central do conhecimento histórico. “A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como meio de entender o presente e antecipar o futuro.” (RÜSEN, 2010, p. 36). Assim a consciência histórica nos ajuda a conhecer o passado, compreender o presente e criar possibilidade para o futuro possível.

Nesse sentido é que Rüsen (2001) afirma que: “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não_ ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”. (RÜSEN, 2001, p. 78). Sendo assim a consciência histórica é inerente aos seres humanos, porém em algum momento da vida essa consciência tem que ser acionada, no sentido de trazer significado na compreensão do processo histórico e no próprio percurso de vida. A consciência histórica, portanto, tem que ser mobilizada para que os sujeitos possam se perceber com agentes da construção da sociedade.

Rüsen (2010) menciona que o aprender é um processo dinâmico no qual o indivíduo é transformado, na medida em que o conhecimento, ou determinada habilidade é absorvido. De acordo como o autor:

Na aprendizagem histórica, “história” é adquirida: os fatos objetivos, coisas que acontecem no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – torna-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. (RÜSEN, 2010, p. 82).

Nesse sentido Rüsen (2010) ainda argumenta que a aprendizagem histórica apresenta duas vertentes; uma objetiva, que representa as transformações que o mundo e o indivíduo sofreram com o passar do tempo, e outra subjetiva que é, “a compreensão de si mesmo assim como sua orientação no tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 82).

Portanto esse duplo caráter da aprendizagem histórica sugere que os sujeitos compreendam a dinâmica evolutiva do mundo e de si, desenvolva sua identidade, tanto individual, quanto coletiva. Além do mais, a aprendizagem histórica transforma-se em ferramenta para que o sujeito também interfira de maneira prática na realidade na qual ele está inserido.

2. PALMAS “O NOVO QUE JÁ NASCE VELHO”

2.1 Criação do Tocantins e construção da nova capital

A criação do Estado do Tocantins é fruto de um movimento separatista e de um desejo de autonomia política e econômica, que se estende desde a antiga província de Goiás. Ainda no período colonial havia a intenção de separação dessa parcela do território goiano, para atender interesses econômicos, políticos e até estratégicos, no que se refere ao povoamento de não indígenas na região.

No período colonial, em 18 de março de 1809 a capitania de Goiás foi dividida em duas: a Comarca do Sul, com sede em Vila Boa (hoje Goiás velho) e a Comarca do Norte, com sede em São João das Duas Barras (atual cidade de Paranã). A iniciativa de divisão do Estado de Goiás se assenta na figura do então ouvidor nomeado pela coroa portuguesa⁴, o desembargador Joaquim Teotônio Segurado, que passa a liderar o movimento separatista com vistas a atender os interesses das classes dominantes locais, que se viam desprestigiadas diante do isolamento que em que vivia a região. Contudo, o movimento separatista sofre um revés, com a saída de Teotônio para Lisboa, para ser deputado constituinte. Sem Teotônio, os rumos do movimento mudaram completamente, devido a divergência interna e ações da Junta de Governo de Goiás, que se mobilizou para evitar a separação.

Já no período Imperial, o território brasileiro é cenário para uma série de movimentos independentistas e separatistas com várias revoltas eclodindo pelo Brasil, nesse contexto o Norte goiano era mais um dos diversos espaços de luta de movimentos separatistas. Até por volta de meados do século XIX, o Brasil enfrentou vários movimentos e revoltas contra a forma de organização do poder

⁴ Quando foi criada a comarca de São João de Duas Barras em 1809, praticamente passou a existir dois Goiás: o Rio Araguaia e o atual estado de Goiás, sendo administrado pelo governador e capitão- general de Vila Boa de Goiás: e o Rio Tocantins, pelo ouvidor da comarca de São João das Duas Barras, comarca do Norte de Goiás, ou comarca de Palma. Estava plantada, pois, a semente da sonhada Província do Tocantins e do hoje Estado do Tocantins. (SILVA, 1996, p. 57).

no extenso território nacional. No norte goiano, a mobilização era pela autonomia em relação ao Sul da Capitania. No fim de dezembro de 1822, a Junta de Governo enviou Camargo Fleury para debelar o Movimento. Já o Governo Imperial nomeou Cunha Mattos como governador das armas, temendo que a Comarca do Norte se unisse às províncias que defendiam a manutenção da união com Portugal.

Já durante o período republicano, a ideia de criação do estado do Tocantins permaneceu ainda latente, porém ganha novo fôlego com a redemocratização iniciada em 1946 até 1964, no qual reacende novos debates sobre a criação do estado, contudo essas discussões estavam restritas apenas a um pequeno grupo de intelectuais que pensavam o desenvolvimento da região.

Durante o período da ditadura empresarial militar no Brasil (1964 a 1985) o Tocantins volta a ser debatido, sobretudo, no meio acadêmico, onde jovens estudantes que faziam parte do Cenog⁵ (Casa do Estudante do Norte Goiano) começaram a difundir a criação do estado do Tocantins.

No entanto, segundo Nascimento (2009), o movimento foi duramente reprimido pelos militares e seus membros foram presos e exilados.

A resposta foi rápida: o governo militar fecha a Cenog e proíbe a discussão sobre essa temática. Os membros passam a ser vítimas de perseguições políticas e procurados pelas forças de repressão como criminosos. Alguns foram duramente perseguidos, outros chegaram inclusive a ser torturados e exilados. (NASCIMENTO, 2009, p. 33).

Esse fato demonstra que durante o período ditatorial os movimentos estudantis eram objeto de intensa perseguição, pelo simples fato de pensarem uma proposta de emancipação do estado. Mas a ideia ficou acesa nas mentes e nos corações de grande parte do povo tocantinense.

⁵ A Casa do Estudante do Norte Goiano, criada no início da década de 60, mobilizou os estudantes na luta pela criação do Tocantins e se transformou em palco de intensas atividades políticas, tendo sido um dos principais focos de resistência à Ditadura Militar, o que provocou o seu fechamento e levou vários estudantes à prisão. A Cenog nasceu de necessidade de prestar assistência aos jovens do norte de Goiás que estudavam em Goiânia, que eram muito carentes. A entidade foi fundada em Goiânia, embora a ideia tenha surgido em Pedro Afonso. Ganhou uma filial em Porto Nacional, Miracema e Dianópolis. A Cenog possuía sede própria em Porto Nacional, um prédio que foi construído em regime de mutirão pelos próprios estudantes com apoio da sociedade local. Depois que a entidade foi dissolvida durante o regime militar seu patrimônio foi absorvido pela UFG. (NASCIMENTO, 2009, p. 33)

Contudo, foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no artigo 13º da ADCT (Atos Das Disposições Constitucionais Transitórias) é que foi criado o Estado do Tocantins. A criação do Tocantins contou com a forte atuação política dos então deputados constituintes, únicos representantes do norte goiano José Freire e Siqueira Campos, juntamente com os membros da CONORTE⁶ (Comissão de Estudos dos Problemas do norte Goiano), articularam e mobilizaram os constituintes e a população de uma forma geral.

Criado o estado do Tocantins a próxima etapa seria a definição de onde seria a sede de governo e dos poderes constituintes do estado. Várias cidades se colocaram na disputa para ser a nova capital do estado. De acordo com Oliveira (2012):

Araguaína e Gurupi utilizaram como objeto de pressão a força da União Democrática Ruralista (UDR) e a mídia: Porto Nacional buscou o caminho popular para sua luta pela capital. Nesse embate, os jornais da época davam como certa a escolha de Araguaína que contava com 85% de possibilidades; em segundo, Gurupi com 10% e Porto Nacional com 5% de possibilidades em se tornar a capital do Tocantins. (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Entretanto, o então governador Siqueira Campo para arrefecer as disputas políticas entorno da nova capital, e em larga medida, para se promover politicamente, resolve escolher estrategicamente um território recém-emancipado de Porto Nacional, o município de Taquaruçu. Segundo Oliveira (2012): “Neste espaço, a organização dos fazendeiros era menor, a correlação de forças fragmentadas e os valores dos terrenos eram baixos em relação às terras próximas da rodovia BR-153.” (OLIVEIRA, 2012, p. 62). O governador, então resolveria dois problemas; a disputa política envolvendo as oligarquias regionais interessadas em sediar a capital em seus municípios, e a questão fundiária com relação à desapropriação das áreas para a construção da nova capital.

Desse modo o governador ordena a criação de um grupo técnico para fazer o levantamento topográfico da região, que aponta quatro áreas propícias

⁶ Organização não governamental, apartidária, criada em 1981, ela foi peça importante, na medida em que começa a massificar a proposta emancipatória, ao usar uma estratégia de comunicação que levava a questão da autonomia tocantinense para o debate nacional. (NASCIMENTO, 2009, p. 34)

para a construção da cidade: Santa Luzia e Mangues (à margem esquerda do rio Tocantins), Carmo e Canela (na margem direita).

A área Canela foi a escolhida para sediar a nova capital, um desejo de Siqueira Campos prontamente atendido pela assembleia legislativa, que com 23 votos a favor e uma abstenção, referendou a escolha do então governador. O espaço delimitado para a construção de Palmas é formado, segundo Oliveira (2012): “por uma faixa de terra com baixa declividade, estendendo-se por uma distância média de 15 km entre a margem direita do Rio Tocantins e a encosta da serra do Lajeado.” (OLIVEIRA, 2012, p. 77).

2.2 Histórico da construção de Palmas

No dia 20 de maio de 1989, lançou-se a pedra fundamental da nova capital, com o nome de Palmas. No dia primeiro de fevereiro de 1990, ocorre a transferência da capital provisória, localizada na cidade de Miracema do Tocantins para Palmas. Ela se tornaria a sede política administrativa do estado do Tocantins, uma promessa de mudança e esperança para muitos cidadãos.

O nome da capital foi escolhido para homenagear a antiga comarca de São João da Palma (atualmente município de Paranã), sede do primeiro movimento separatista da região instalada na confluência do Rio Palma com o Rio Paranã.



Figura 1: Confluência do Rio Palma (esquerda) e do Rio Paranã (direita).

Fonte: <https://parana.to.gov.br/>

Para o desenvolvimento do projeto de Palmas, o governador Siqueira Campos contratou o Grupo Quatro Arquitetura Sociedade Simples Ltda., cujo, os coordenadores responsáveis eram os arquitetos, Luiz Fernando Cruvinel Teixeira e Walfredo Antunes de Oliveira, que gerenciavam um conjunto de arquitetos e engenheiros, que traçam o plano urbanístico, de organização e ocupação do solo denominado de Plano Diretor.



Figura 2: Palmas -TO: Localização da área destinada à cidade planejada.

Fonte: Ipup, 2002.

Segundo Elizeu Ribeiro Lira (1995), “Palmas emergia como um novo El dourado no Portal da Amazônia”, (LIRA 1995, p. 76) atraindo toda a sorte de pessoas que buscavam na capital oportunidade e melhoria de suas vidas. Ainda de acordo com Brito (2009): “a cidade foi pensada em meses, dentro de um escritório composto por alguns especialistas em arquitetura e engenharia.” (BRITO 2009, p. 76).

Desse modo emerge no meio do cerrado uma cidade nova, planejada e imaginada para ser moderna, no entanto, na medida em que o capital especulativo do setor imobiliário atuava, Palmas se constituía como área de segregação, atrelada a exclusão social dos cidadãos pobres. Nas palavras de Magnavita (2001):

O plano urbanístico de Palmas, contrariando a expectativa que o termo “novo” confere a cidade, “cidade nova”, paradoxalmente, surpreende, e isso, em decorrência de que a novidade, o novo em sentido restrito, contrariando a expectativa de muitos, venha a ser apenas o teor caduco de seus pressupostos e do exercício aviltante de práticas promovidas pela especulação do solo urbano e a exclusão. (MAGNAVITA, 2001, p. 699)

Assim sendo, Palmas não pode ser considerada como cidade nova, pois sua criação apresenta antigos problemas relacionados à exclusão causada pela supervalorização dos terrenos urbanos, obrigando as populações pauperizadas a se alocarem áreas precárias distantes do centro e dos aparelhos de serviços públicos fundamentais para a população.

A implantação de Palmas gerou um intenso atrativo populacional, daqueles interessados em trabalhar na construção da cidade e daqueles interessados em desenvolver alguma atividade econômica que gerasse lucro. Levas de trabalhadores se deslocavam dos interiores de todas as diversas regiões do país em direção do local que se tornaria a capital do estado do Tocantins.

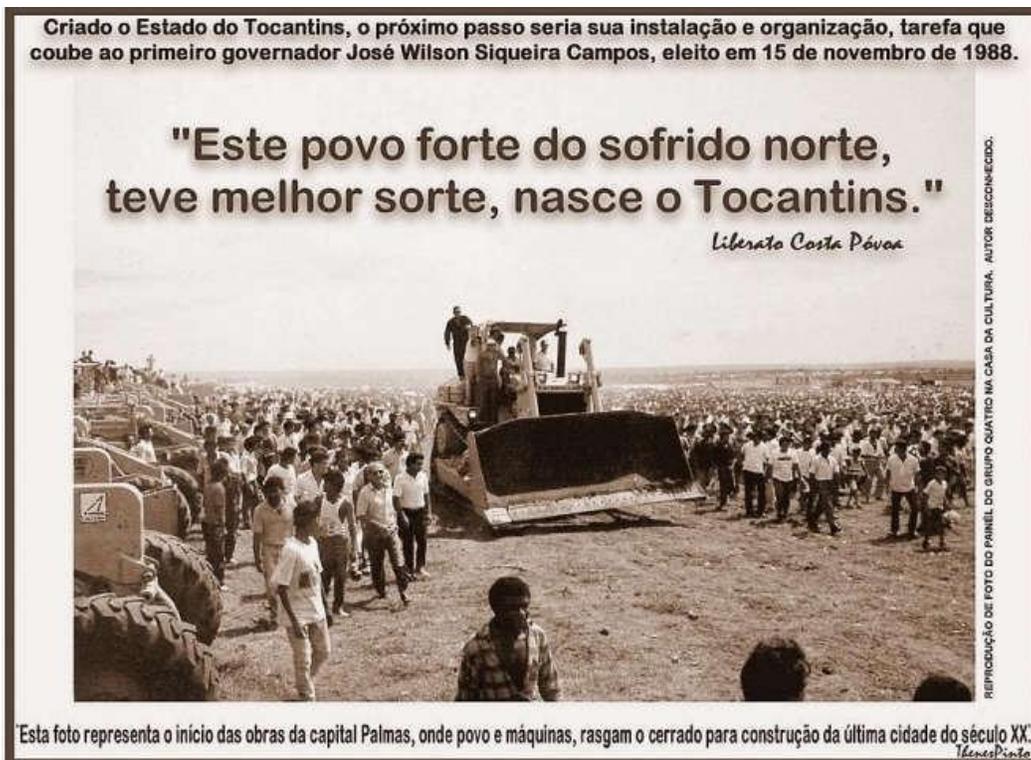


Figura 3: Governador Siqueira Campos dirigindo trator que iniciou as obras de Palmas no dia 20 de maio de 1989. **Fonte:** Fundação cultural de Palmas.

Segundo dados do Censo Demográfico do IBGE 2010, 56,7% dos imigrantes são provenientes da própria Região Norte, a Região Nordeste contribuiu com 21,5%, com destaque ao estado do Maranhão, em seguida aparece a Região Centro-Oeste com 12,6%, a Região Sudeste aparece com 5,9% e a região Sul com 2,2%. Ainda segundo o IBGE, Palmas apresenta a maior taxa de crescimento populacional (5,12%) dentre as capitais do Brasil, isso dividido a migração. De acordo com Oliveira (2012), as populações que chegavam a Palmas durante o período inicial de construção da cidade enfrentavam toda sorte de dificuldades.

Os problemas oscilavam entre as fortes temperaturas causadas pelo clima, a poeira provocada pela devastação da flora e da fauna, a precariedade no abastecimento de água, energia elétrica, a fragilidade do abastecimento de produtos secos e molhados. (OLIVEIRA, 2012, p. 78).

A vida dos trabalhadores não era nada fácil, na medida em que as obras avançavam e transformavam a área em um espaço habitável, o isolamento e a

precariedade de equipamentos públicos tornavam as condições de vida dos operários cada dia mais severas.

Assim os primeiros migrantes e operários iniciam a ocupação dos espaços de maneira improvisada, em barracos de lonas e de madeiras. Uma vez que, as moradias definitivas dependiam da triagem do serviço social constituído pelo governo, depois disso as pessoas eram acompanhadas pela Polícia Militar até o local determinado pela triagem. Segundo Oliveira (2012); “o governo dizia que o direcionamento era importante para preservar o ordenamento territorial projetado”. (OLIVEIRA, 2012, p. 79). Observa-se a partir daí um claro processo de seleção social praticado inicialmente pelos próprios aparelhos do estado, destinado à ocupação do espaço.

Desse modo, a partir do início das obras, populações de trabalhadores deslocaram-se para a capital, no entanto, esses indivíduos sofram impedidos de morarem no plano diretor da cidade. De acordo com o professor Eduardo José Silva Lima:

Durante os anos 1990, a Prefeitura impediu migrantes de acessarem as áreas centrais da cidade desde sua chegada. Os ônibus só poderiam ir até a rodoviária construída no extremo sul do plano diretor, não por acaso, mais próximo à periferia do que do centro da cidade. Precisamente nessa área surgiram expansões não planejadas de Palmas, originadas da necessidade de moradia dos trabalhadores, que ficaram excluídos geograficamente da cidade. (LIMA, 2019, p. 6).

Nota-se que desde o início da construção da cidade, ela se notabiliza pela exclusão das pessoas mais humildes, uma escolha do poder público, que permeado por interesses privados decide impedir a população pobre de acessar a cidade planejada, ou seja, uma cidade pensada e construída a partir de um projeto detalhado por profissionais especializados, como arquitetos, engenheiros e urbanistas, na qual a cidade é setorizada, onde cada parte da cidade deve cumprir uma função ou finalidade.



Figura 4: Foto aérea do início da construção de Palmas.

Fonte: Fundação cultural de Palmas.

Assim a capital tocantinense surge como fruto de uma política urbana capitalista que segue a lógica da segregação socioespacial⁷, na medida em que afasta os menos favorecidos do centro e dos bens públicos de serviços básicos. São variadas as causas que contribuíram para que o projeto original da construção de Palmas não fosse cumprido: a grilagem de terras, a evidente especulação imobiliária, violência estatal e a insuficiente política habitacional destinada a populações pobres.

⁷ A segregação socioespacial é entendida como um processo de espalhamento que fragmenta as classes sociais em espaços distintos da cidade. Desse modo as populações apartadas têm em seu cotidiano lugares marcados pela violência, falta de infraestrutura básica, moradias precárias e falta de acesso aos serviços públicos elementares. (Nota do autor)

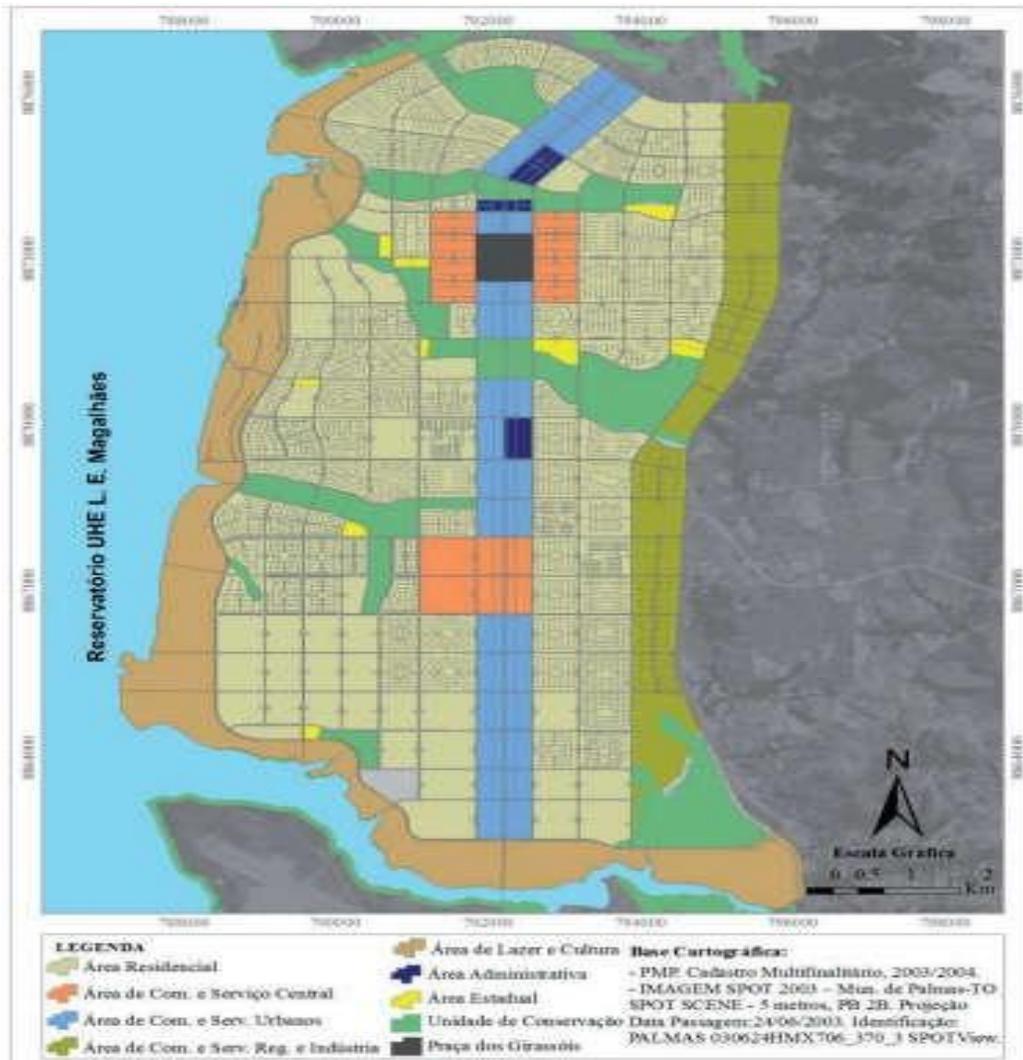


Figura 5: Palmas-TO: Plano Diretor.

Fonte: GRUPOQUATRO, 1989. BESSA; OLIVEIRA, 2017, p. 504.

Palmas por ser uma cidade planejada lembra em alguns aspectos a cidade de Brasília; grandes avenidas, setorização dos serviços urbanos, grandes áreas verdes como podemos observar na figura 5. Porém Palmas copia a capital federal no que ela tem de pior do ponto de vista social, a exclusão de pessoas pobres das áreas centrais da cidade. De acordo com Oliveira (2012) outras características são comuns entre as duas capitais, a exemplos: “uma forte propaganda montada para atrair e fixar os imigrantes, a transformação do solo urbano em moeda troca” (OLIVEIRA, 2012, p. 81). Além do impedimento dos trabalhadores pobres de estabelecerem suas moradias no plano diretor. Palmas vai ter como consequência o surgimento de bairros satélites. Tal qual como

Brasília, a segregação gerara bairros satélites (adensamentos populacionais) distantes das áreas centrais da cidade.

2.3. Especulação imobiliária como motor do desenvolvimento de Palmas

Na medida em que a cidade crescia o próprio governo, por meio de editais públicos se encarregava de vender os lotes no plano direto, portanto, aqueles que tinham condições econômicas de adquirir um lote permaneciam. Havia também muitos conchavos políticos para doações e concessões de terrenos, além disso, grandes áreas centrais da cidade que eram objeto de permuta com as empreiteiras que executavam as obras na cidade. De acordo com que afirma Oliveira (2012): “a ocupação popular no espaço de Palmas, inicialmente, foi tratado como caso de polícia, diante dos interesses do governo em direcionar as áreas mais centralizadas para a venda ou permuta com empreiteiras” (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

Diante disso, fica evidente a opção por uma gestão privada dos espaços urbanos de Palmas. Os interesses privados falaram mais alto, e devido a isso a população mais pobre foi impedida, do ponto de vista econômico, de habitar o Plano Diretor da cidade, sendo empurradas para as bordas do projeto urbanístico original de Palmas. Em consequência disso bairros foram criados fora do plano diretor, onde as populações mais humildes passaram a habitar.

Outro resultado da adoção de uma política que beneficia os interesses privados em detrimento do interesse público é a existência de grandes vazios urbanos, quadras inteiras, que ainda não foram ocupadas e que se encontram a espera de mais valorização para serem comercializadas pelas imobiliárias que atuam na cidade. De acordo com Carvalhêdo (2011): “ao fragmentar a ocupação do espaço urbano como um todo e afastar para regiões mais longínquas e inadequadas, a população pobre” (CARVALHÊDO, 2011, p. 84).

Ainda baseado em Carvalhêdo (2011), o Plano Diretor de Palmas, especificamente o solo urbano sofre uma elevada valorização, inicialmente

coordenada pelo Estado e não pelo município. E a partir da adoção de uma política de privatização adotada pelo Estado isso provocará “uma ocupação descontínua das quadras residenciais/ comerciais” causando grandes hiatos na ocupação urbana (CARVALHÊDO, 2011, p. 84).

A lógica de obtenção de lucros com a venda de terras urbanas em Palmas ganha mais impulso com a adoção por parte do governo do estado do Projeto Orla⁸ que se destinava a promover e a disciplinar a ocupação e o uso do solo urbano em especial os terrenos próximos ao lago.

Do Projeto Orla, resultou a criação do empreendimento Orla S/A que passou gerir as vendas e urbanizar as quadras para o governo do estado. Com intensas propagandas anunciava a venda de lotes por todo o país, atraindo assim o interesse de especuladores e investidores de todas as partes do Brasil.

Os anúncios publicitários influenciavam o leilão dos imóveis, que eram vendidos rapidamente, desse modo os espaços da cidade tinham seus donos, porém, não ocupados. De outro lado, para alocar os migrantes menos favorecidos o governo se encarregou de criar os bairros periféricos.

2.4. Surgimento dos Bairros Satélites

Como o crescente fluxo de imigrantes nos primórdios da construção da capital a demanda por moradia era crescente, contudo, havia severas restrições impostas pelo poder público no sentido de evitar a ocupação de terrenos no Plano Diretor por pessoas pobres. Além do mais o governo fazia um trabalho de convencimento para alocar as pessoas nos novos assentamentos que o próprio Siqueira Campos denominou de “cinturão de contenção”. Segundo Oliveira (2012);

Esta divisão ficou evidente quando o governador citou que o desordenamento da cidade não deveria resultar em uma favela, demonstrava o perfil político utilizado para a ocupação dos espaços. Esse discurso determinava como seriam ocupados desapropriados que estavam sendo urbanizados. Assim, a multidão de pessoas com

⁸ LEI Nº 1.128, DE FEVEREIRO DE 2000, que institui o Projeto Orla.

objetivos desconexos com a realidade a ser implantada representava o coroamento, a aceitação das intervenções e dos modos que estas estavam sendo realizadas pelo governo. (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

O discurso, portanto, se materializa com a abertura dos polos de assentamento de população de baixa renda em Taquaralto e nos Aurenys I, II, III e IV. O nome Aurenys foi dado em homenagem à primeira dana. Além desses bairros outros foram sendo abertos e ocupados pelas famílias de imigrantes pobres, que atraídos pelas oportunidades de emprego e melhoria de vida na nova capital, foram chegando e se adaptando ao ritmo totalmente novo que a cidade imprimia para seus habitantes. Bazolli (2007) destaca:

Desta maneira, a partir do ano de 1992 a expansão periférica se fortaleceu e não pode mais ser contida, o avanço demonstrou claramente o nascimento da urbe apartada, uma nova cidade à margem da região central. Esse processo pode ser constatado a partir da criação dos Jardins Aurenys I, II, III e IV, em 1991, posteriormente com o surgimento dos loteamentos: Jardim Aeroporto; Jardim Bela Vista; Jardim Janaína; Jardim Maria Rosa; Jardim Morada do Sol; Jardim Sol Nascente; Jardim Santa fé; Jardim Taquari; Jardim Vale do Sol; Jardim Irenilda e outros tantos loteamentos clandestinos ou irregulares, que não constam oficialmente por não fazer parte do cadastrado formal na prefeitura. (BAZOLLI, 2007, p. 90).



Figura 6: Imagens de comícios nos primórdios da capital. Na primeira foto aparece o então Governador Siqueira Campos falando aos trabalhadores migrantes em um planque improvisado

em meio às obras. Na segunda, aparece o Governador e a Primeira Dama Aureny cercados pela população. **Fonte:** OLIVEIRA, 2012, p. 83.

Observamos então uma expansão da ocupação territorial em Palmas, que impulsionada inicialmente pelo poder público e posteriormente pelo capital privado produziram áreas de exclusão e segregação socioespacial, um processo histórico de produção e reprodução de desigualdades que culminou na configuração atual da cidade. Na figura 05 podemos observar a evolução histórica da ocupação dos diferentes espaços da cidade e, sobretudo, do bairro satélites localizados fora do Plano Diretor.

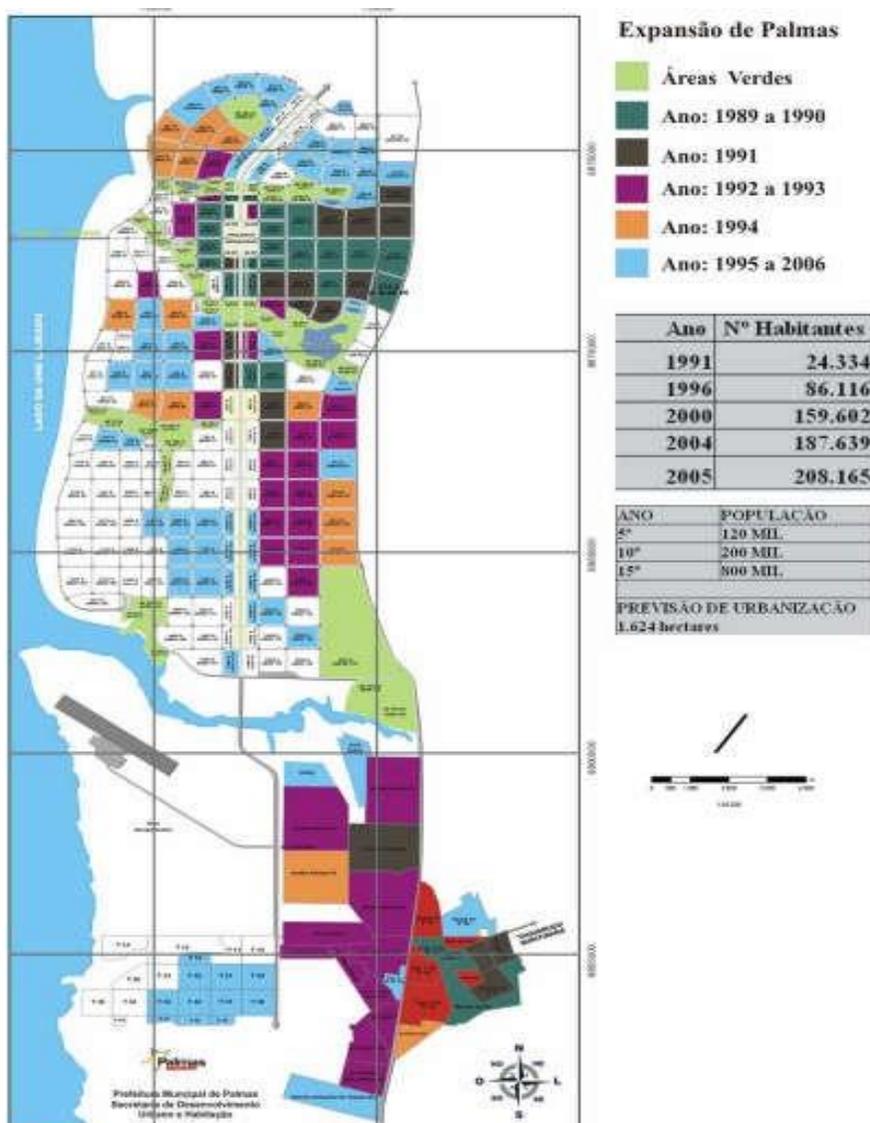


Figura 7: Expansão Urbana de 1989 a 2006. **Fonte:** Secretária de Desenvolvimento Urbano e Habitação –PMP -2006. **Fonte:** BAZOLLI, 2007, p. 93.

Henry Lefebvre em seu livro “A cidade do Capital”, faz uma análise bem-acabada das relações entre o capital e as questões urbanas, na qual ele faz uma discussão teórica e conceitual das problemáticas urbanas, tais como especulação imobiliária, democratização dos espaços urbanos, concentração das populações nas grandes cidades. Com relação à segregação das populações pobres assinala que a classe dominante inglesa:

“A burguesia dessa Inglaterra imperialmente democrática conseguiu essa obra prima: esconder dela mesma a visão de uma miséria que a ofuscaria. Dissimula-se, ao mesmo tempo, a exploração e o resultado de exploração” Os bairros operários, por um acordo inconsciente e tácito, tanto quanto por intuição consciente e confessa estão separados com o maior rigor das partes reservadas à classe média” (LEFBVRE2001, p. 18).

Essa mesma lógica se aplica a Palmas e aos bairros periféricos que foram criados justamente para alocar as populações operárias que se deslocaram para a cidade. Assim reproduzindo o mesmo modelo europeu as classes médias e operárias não dividem os mesmos espaços de convívio e de moradia.

É nesse contexto que o bairro Taquari surge, como fruto da exclusão e da segregação socioespacial nascida de um processo histórico, contraditório, no qual os trabalhadores são úteis na dinâmica da construção da cidade e de suas obras e monumentos, porém, não são bem-vindos como cidadãos que possam fazer o usufruto de seu próprio trabalho.

2.5. Taquari: o bairro de trabalhadores

A história do bairro Taquari está diretamente ligada à história de construção de Palmas e da criação dos bairros satélites (Taquaralto e Aurenys). Está relacionada também a todo o processo histórico de exclusão e segregação socioespacial que as populações de imigrantes pobres foram submetidas ao longo da história da capital.

O setor jardim Taquari recebe esse nome devido a um córrego de mesmo nome que corre naquela região. O nome Taquari é um nome de origem indígena; deriva de *tacuara* (taquara) e *y* (água, rio), portanto rio das taquaras. Por sua vez taquara é uma espécie de bambu que se prolifera em áreas úmidas, próximas a cursos d'água. O jardim Taquari foi implementado em 16 maio de 2002 por meio do sorteio de lotes para pessoas de baixa renda aprovadas no cadastro de seleção realizado em 1998.

No entanto, os títulos de posse dos lotes no bairro foi fruto de disputas judiciais, pois as terras que hoje formam o setor Taquari eram pertencentes a quatro proprietários distintos. Conforme consta no documento disponibilizado pela Companhia Imobiliária do Estado do Tocantins (Codetins).

Após sucessivas disputas judiciais os moradores do setor obtiveram o registro legal de suas propriedades, e a partir daí o poder público estadual e municipal passaram a executar obras de infraestrutura e saneamento na região.

Contando com uma população de aproximadamente 20 mil indivíduos o bairro Taquari localiza-se a sudoeste da capital, distante a 25 km do centro da cidade, a população é em sua maioria de baixa renda, e muitos exercendo trabalhos manuais sem registro em carteira, portanto, desabrigados de qualquer direito ou garantia trabalhista.

Para, além disso, os moradores do setor Taquari viram surgir inúmeras ocupações irregulares, tal qual a ocupação denominada de *Capadócia* que hoje possui um total de 450 famílias em situação de extrema vulnerabilidade social, morando em barracos improvisados de madeira, sem água encanada e esgoto.

O Capadócia é uma pós-ocupação, surgida por aqueles que não conseguiram no ordenamento do Taquari a garantia do espaço para a construção de sua moradia, ou que chegaram depois na cidade e margearam o último bairro constituído.

A população do Taquari tem a impressão que não faz parte do mesmo contexto urbano de plano básico de Palmas, evidenciando a falta de identidade do lugar na percepção da população sobre a cidade.

Nesse sentido o bairro Taquari se constituiu para abrigar as populações de trabalhadores baixa renda. Para Melo Junior (2008), o que marca a

consolidação da periferia de Palmas é a atuação de Estado em segregar os trabalhadores de baixa renda, explicitada na criação de áreas habitacionais no entorno da nova capital e pela implementação de programas habitacionais para famílias com renda de até três salários mínimos situadas nesse segmento da cidade.

O Taquari é um exemplo que serve para reafirmar a lógica da segregação socioespacial, um planejamento excludente pensado e praticado pelo Estado, em que a população de menor poder aquisitivo é induzida a aglomerarem-se distantes das áreas centrais mais urbanizadas.

3. ESPAÇO DA PESQUISA: COLÉGIO ESTADUAL MARIA DOS REIS ALVES BARROS

A escola Maria dos Reis Alves Barros foi inaugurada em 29 de junho de 2006, na ocasião o governador do estado era Marcelo Miranda de Carvalho e a secretária de educação Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Dorinha). O nome da escola foi dado em homenagem à professora Maria dos Reis, pioneira na educação do estado do Tocantins, que atuava no distrito de Taquaruçu localizado a 40 km do centro de Palmas.

Nos primórdios de suas atividades a escola contava com estrutura bastante precária de ensino, funcionava em uma estrutura improvisada de madeirite. No início funcionavam 05 salas de aula e a parte administrativa. Em 2007 foram construídas mais sete salas. Acompanhando o desenvolvimento do Bairro Jardim Taquari e conseqüentemente o crescimento do número de alunos que buscavam os serviços educacionais prestados pela escola. Porém, mesmo com as ampliações o prédio não comportava a quantidade crescente de alunos que procuravam a escola ano após ano. Várias adaptações foram feitas, em 2009, cinco tendas foram instaladas para servir de salas de aulas improvisadas até a conclusão de novas obras de ampliação.

Atualmente a escola Maria do Reis conta com uma estrutura de 24 salas de aula, uma quadra poliesportiva coberta. É a única escola estadual do Bairro Taquari possui cerca de 1.800 alunos matriculados, segundo o último censo escolar de 2021. É considerada uma escola de grande porte devido seu espaço físico, ela se destaca entre as maiores do estado em termos de quantidade de alunos.

A escola atende as etapas de educação que vão do 4º ano da primeira fase do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio, possui cerca de 130 funcionários, destes 80 são professores da educação básica, cuja maioria possui vínculo de trabalho temporário devido à ausência de concursos públicos no estado.



Figura 8: Fotografia aérea do colégio Maria dos Reis Alves Barros.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Maria dos Reis Alves Barros.

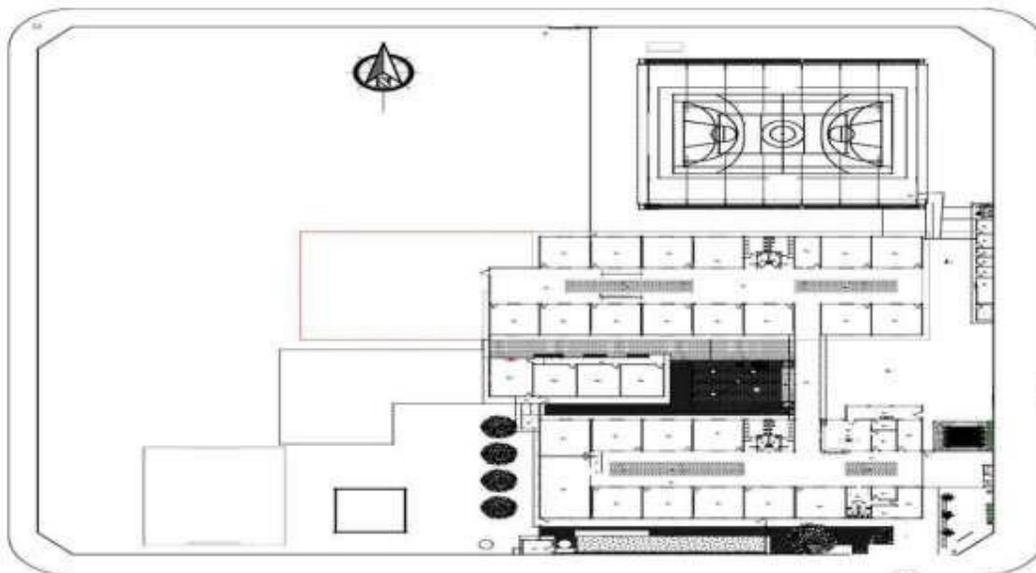


Figura 9: Planta baixa do colégio Maria dos Reis Alves Barros.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Maria dos Reis Alves Barros.

ETAPAS DE ENSINO OFERECIDAS PELA ESCOLA

ENSINO FUNDAMENTAL I			
Nº DE TURMAS	ANO/SÉRIE	TURNOS	Nº DE ALUNOS
08	5º ANO	VESPERTINO	321
FUNDAMENTAL II			
Nº DE TURMAS	ANO/SÉRIE	TURNOS	Nº DE ALUNOS
07	6º ANO	VESPERTINO	142
05	7º ANO	VESPERTINO	182
02	8º ANO	MATUTINO	69
03	8º ANO	VERPERTINO	105
06	9º ANO	MATUTINO	167
ENSINO MÉDIO			
Nº DE TURMAS	ANO/SÉRIE	TURNOS	Nº DE ALUNOS
03	1ª SÉRIE	MATUTINO	147
03	1ª SÉRIE	VESPERTINO	125
01	1ª SÉRIE	NOTURNO	34
04	2ª SÉRIE	MATUTINO	151
02	2ª SÉRIE	VESPERTINO	63
01	2ª SÉRIE	NOTUNO	36
03	3ª SÉRIE	MATUTINO	118
01	3ª SÉRIE	NOTURNO	32
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			
Nº DE TURMAS	ANO/SÉRIE	TURNOS	Nº DE ALUNOS
01	17.01	NOTURNO	42
02	27.01	NOTURNO	44
03	37.01	NOTURNO	46
04	46.01	NOTURNO	21
TOTAL			1.845

Fonte: Projeto político Pedagógico da escola Maria dos Reis Alves Barros.

No ano de 2019 a escola foi uma das três escolhidas entre as inúmeras escolas do estado do Tocantins para fazer parte do Programa Nacional das Escolas Cívicas Militares (PECIM), atualmente a escola Maria dos Reis Alves Barros conta com um sistema de gestão híbrida, no qual um diretor civil e outro diretor policial militar respondem pela escola.

3.1 Processo de militarização da escola Maria dos Reis Alves Barros

A militarização das escolas públicas de ensino básico, vinculadas às secretarias das redes estaduais e municipais de educação ocorre a partir do estabelecimento de convênios e parcerias das escolas com as forças de segurança pública (polícia militar, corpo de Bombeiros Militar, Guardas metropolitanas), que passam a administrá-las. O governo federal pretende implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país.

O Governo Bolsonaro instituiu no ano de 2019 o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares/ PECIM – por meio do Decreto 10.004, de 5 de setembro de 2019, para implementação das escolas Cívico-Militares/ ECIM. O referido Decreto apresenta, em seu artigo 5º, as diretrizes do Pecim: “a utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (BRASIL/PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA, 2019, p.2).

Em novembro de 2019, o MEC divulgou a Portaria 2.015/19 regulamentando a implantação do Pecim no ano seguinte (2020), consolidando o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal e prevendo a implantação de cinquenta e quatro Ecim no referido ano. Para tal implantação, o Decreto estabeleceu o apoio de pessoal militar da reserva das Forças Armadas.

No caso da escola Maria dos Reis Alves Barros ocorre uma parceria com a Polícia Militar do estado do Tocantins, que disponibilizou três policiais militares

para atuarem dentro da escola, junto à direção escolar, no controle disciplinar dos alunos, na monitoria da rotina escolar dos discentes, na entrada da escola, nos intervalos e nas trocas de professores.

A escola foi escolhida para a implementação desse programa justamente por se encontrar numa região de grande vulnerabilidade social, com casos de tráfico de drogas, furtos e ainda casos de violência doméstica.

A comunidade escolar a princípio recebeu os militares na escola com desconfiança, pois o modo que a polícia atua na periferia é diferente do modo com que atua nos bairros de classe média, geralmente nas periferias as policias atuam com truculência e desrespeito aos cidadãos mais pobres. No entanto na medida em que a escola foi funcionando com a presença dos militares a comunidade foi se adaptando a essa nova realidade de modelo de escola.

É importante salientar que o ano de 2020 até meados de 2021 a escola não estava funcionando normalmente devido à pandemia do corona vírus (COVID19), que impediu, devido às medidas de distanciamento social, o funcionamento regular das escolas. Apenas em agosto de 2021 o ensino presencial foi autorizado pelo governo do estado, e a partir daí passamos observar o dia a dia dos militares na escola.

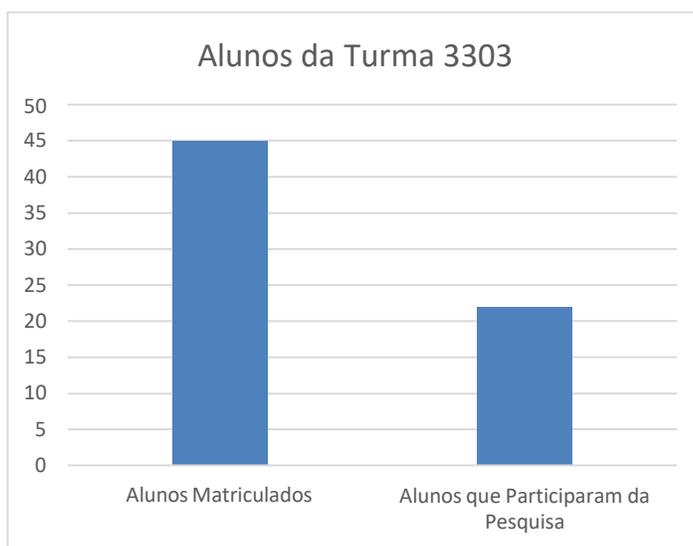
No entanto no decorrer da implementação desse programa de militarização da escola, houve inúmeras trocas de militares, justamente por não se adaptarem a rotina escolar, os conflitos entre alunos, e as diversas situações que ocorrem dentro de uma escola. Uma vez que os militares, no caso, policiais militares do estado do Tocantins não são preparados para lidar com crianças e adolescentes dentro de um ambiente escolar.

3.2 DISCUTINDO HISTÓRIA LOCAL COM OS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA MARIA DOS REIS ALVES BARROS

A pesquisa ocorreu entre os meses novembro de dezembro de 2021, na Escola Cívica Militar Maria dos Reis Alves Barros, na qual ministrava aulas de Geografia e História para as turmas de 1ª à 3ª séries do ensino médio. No primeiro momento, a ideia do nosso trabalho foi apresentada junto à coordenação e direção da unidade escolar, que sem objeções aceitaram a proposta, e se colocaram à disposição para ajudar no que fosse necessário.

Para participar da pesquisa foram selecionados alunos do 3ª série do ensino médio da turma 33.03, levando em consideração: a carga horária da disciplina de história, nessa série são duas aulas semanais de 48 minutos cada, a maturidade, interesse e disposição dos alunos da 3ª série do ensino médio.

Ao total contamos com a participação de 22 estudantes de um total de 45 alunos matriculados na turma. Esse número se deu devido à maioria dos estudantes da terceira série do ensino médio terem optado por permanecer com o ensino remoto. Portanto a pesquisa foi realizada com aqueles discentes que estavam na medida do possível frequentando a escola presencialmente.



O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2021 devido às inúmeras interrupções das aulas na unidade escolar, em decorrência aos vários casos de COVID 19 entre professores e alunos. E também porque a temática do projeto precisava estar em consonância com o conteúdo programático para a série. Uma vez que a proposta é que professores da rede estadual consigam utilizar as intervenções em suas aulas.

A intervenção foi composta por diversas atividades, oficinas com técnicas de entrevistas, estudos de textos e análises de entrevistas. Para coleta de dados utilizamos um questionário com perguntas abertas e fechadas.

No questionário abordamos os aspectos socioeconômicos para traçar o perfil dos discentes, questões abertas relacionadas com a visão dos alunos sobre a temática da pesquisa e por fim questões que avaliam os resultados da pesquisa.

Os questionários se apresentam como um recurso das pesquisas qualitativas, para a coleta de dados e produção de fontes para serem analisadas, contudo, precisamos fazer algumas observações sobre sua utilização para esse fim. Segundo Romeu Gomes, para ser feita uma análise efetiva, podem ocorrer alguns embaraços. O primeiro é referente “à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como transparentes, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta nítida a seus olhos [...]”, o segundo embaraço “se refere ao ato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados [...]”, e por fim, o terceiro embaraço, “para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com a conhecimento mais amplo ou mais abstratos” isso pode causar “um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática na pesquisa” (GOMES, 1994, p. 68).

As atividades com os alunos ocorreram de maneira remota e presencial. Presencialmente foram quatro encontros de quarenta minutos cada, com tempo estimado de 160 minutos ao total. Entre os dias 08 de novembro e 10 de dezembro de 2021.

Na realização do trabalho foi fundamental realizar uma transposição didática, para tornar o conteúdo que é largamente debatido no âmbito da academia, mais palpável e mais próximo possível para os alunos da educação básica. Contudo é bom destacar, que segundo Marin (2015) os professores de história não são simplesmente mediadores “entre a transposição dos documentos acadêmicos para o ensino de história na escola básica”. (MARIN, 2015, p. 505). Mas vai além disso, pois o ensino de história de acordo com Rüsen (2006) deve mobilizado para alcançar as necessidades da vida prática dos educandos. Ou seja, o ensino de história só faz sentido quando cria condições para os estudantes compreenderem a realidade que os cercam.

Ainda segundo Marin (2015):

A Didática da História teve sua concepção alterada e transformada, não se limitando mais a simples transposição de formas, conteúdos e valores acadêmicos para a sala de aula. A questão básica emergente era se o conhecimento histórico e a forma de pensar a história consideravam a relação da educação histórica com a realidade. (MARIN, 2015, p. 507).

Nesse sentido o trabalho com a história local junto com os estudantes dialoga fundamentalmente com a realidade, pois eles estão inseridos no próprio contexto a ser estudado, despertando o interesse pela disciplina e a curiosidade sobre os processos históricos que permeiam seus espaços de vivência.

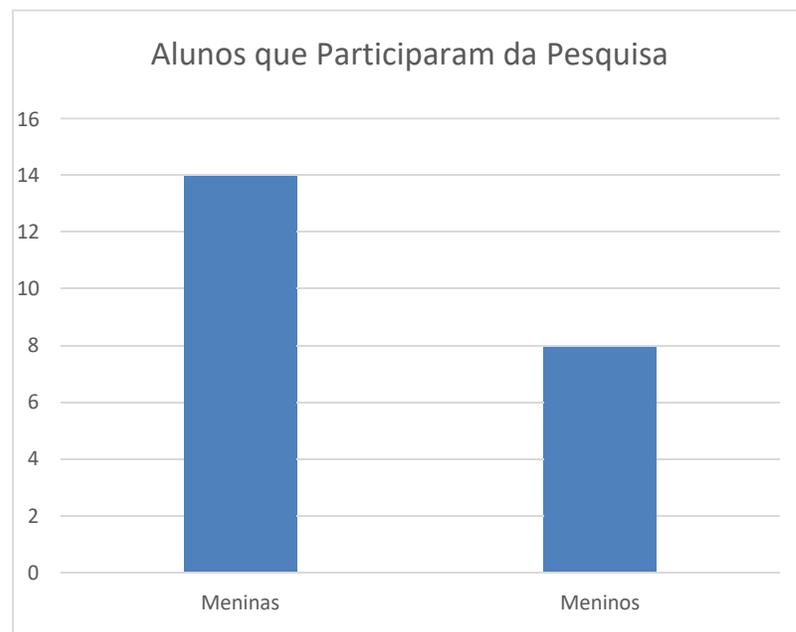
A primeira mediação com os alunos consistiu em uma conversa sobre a pesquisa. Na oportunidade, esclareci como seria a participação deles bem como seu caráter voluntário _ que a qualquer momento eles poderiam abster-se de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo para eles. Explanei sobre o curso de Pós-graduação *Stricto sensu* do profhistória que estava fazendo, a necessidade da investigação e as questões protocolares, como a exigência do termo de consentimento assinado por seus responsáveis, para que pudessem participar da pesquisa. Abri espaço para tirarem eventuais dúvidas sobre o trabalho. Evitei detalhar sobre os resultados esperados para não interferir nas respostas.

Nesse primeiro encontro, os questionei sobre o que sabiam sobre a história do Tocantins, sobre a história de criação da cidade de Palmas e sobre a história do Setor Taquari. Ao final desse encontro sugeri que pesquisassem na internet, livros e apostilas sobre a história de criação do Tocantins e da cidade de Palmas. Orientei também que buscassem informações com seus pais, vizinhos e com moradores mais antigos sobre o surgimento do setor Taquari.

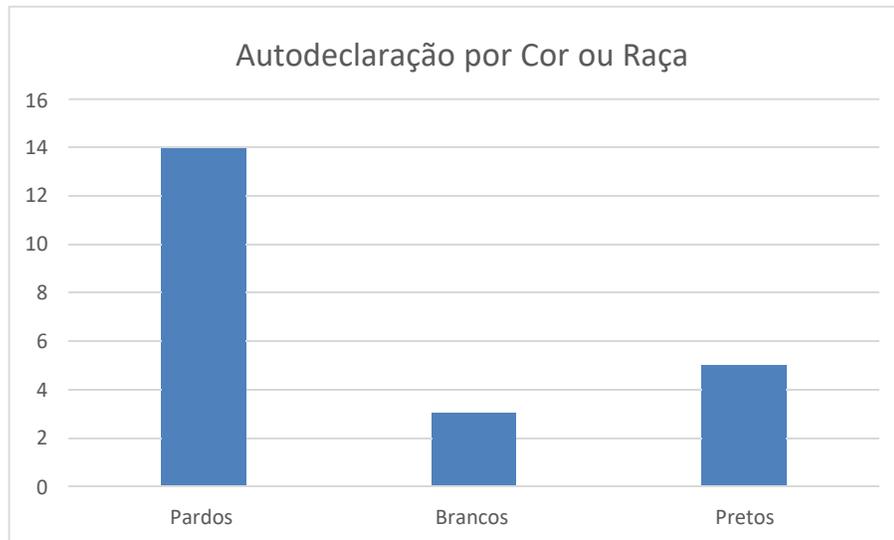
No segundo e terceiro encontros ministrei aulas sobre a história da emancipação do estado do Tocantins e da criação da capital, Palmas, com auxílio de textos, fotos e documentários sobre a construção da cidade, em seguida fizemos uma atividade para avaliar a capacidade de entendimento sobre os assuntos explanados.

No quarto encontro, aplicamos um questionário para levantamento do perfil socioeconômicos dos alunos, bem como para observarmos as percepções que eles têm a respeito do lugar onde vivem e da importância que a disciplina de história possui para os discentes.

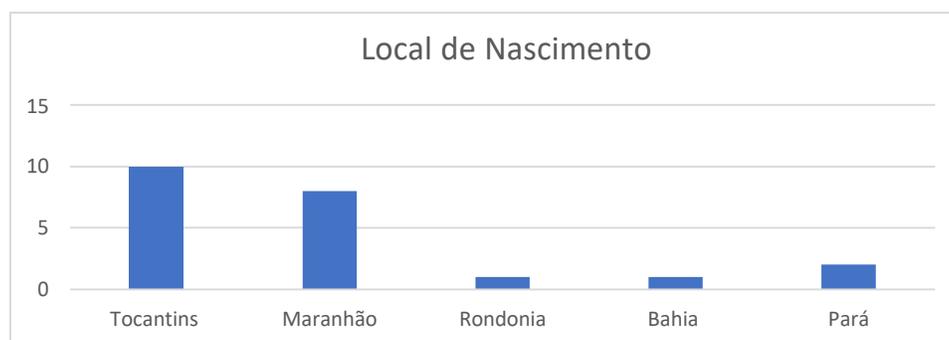
O questionário foi aplicado a 22 alunos nos quais 14 (64%) meninas e 8 (36%) meninos. Verificou-se que a faixa etária dos alunos é entre 16 e 18 anos. No qual 10 desses alunos (45%) já exercem alguma atividades remuneradas, seja pequenos “bicos” ou estágios no contra turno das aulas.



A maioria, 14 (64%) se declararam pardos, em seguida três estudantes (13%) se declararam brancos e contingente de 5 alunos (22%) se auto declararam pretos.



Observamos junto aos alunos que 10 (45%) são nascidos no estado do Tocantins, 8 (36%) do estado do Maranhão, 1(4,5%) de Rondônia, 1(4,5%) da Bahia e 2 (9%) do estado do Pará. Sendo flagrante a diversidade regional entre ele, que acaba por refletir a diversidade do próprio município de Palmas que desde a sua construção absorveu e absorve grandes contingentes migratórios.

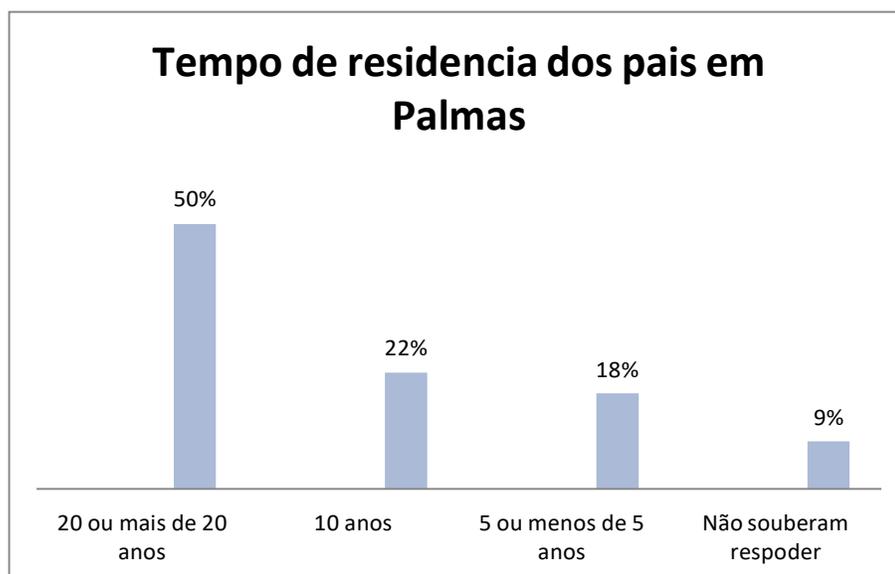


Durante a realização dessa atividade, alguns estudantes demonstraram um pouco de dificuldade para formularem suas respostas, indagando se poderiam pesquisar na internet. Disseram que tinha medo de prejudicar a pesquisa caso

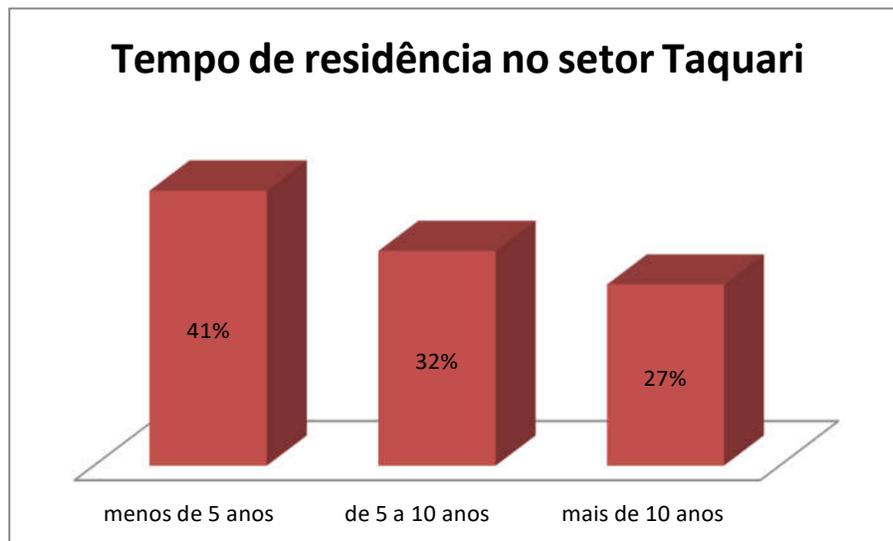
se apresentassem uma explicação errada. Diante da situação, expliquei que eles pudessem ficar tranquilos, pois o que interessava eram suas reais opiniões, e que de nenhuma maneira ele iriam prejudicar o trabalho expressando suas ideias.

Estas primeiras perguntas serviram para constatar qual o nível de integração e pertencimento que os alunos têm com o bairro Taquari. Foi curioso notar que 100% dos pais dos alunos são oriundos de outros municípios, sejam do Tocantins ou de outros estados, isso evidencia que Palmas é uma cidade formada majoritariamente por imigrantes que vieram em busca de oportunidades e de melhoria de vida.

Ao analisarmos a quanto tempo os pais dos estudantes chegaram à cidade de Palmas, constatamos que; 50% residem a 20 ou a mais de 20 anos, 22% residem há 10 anos, 18% residem 5 anos ou menos de 5 anos e 9% não souberam responder a quanto tempo os pais moram em Palmas.



Ao indagarmos sobre quanto tempo eles moravam no setor Taquari as respostas foram variadas, porém verificamos um período de residência bastante curto quando comparamos a chegadas dos pais à cidade. Observamos que, 41% dos alunos moram a menos de 5 anos no setor Taquari, 32% dos alunos residem no setor de 5 há 10 anos e que 27% moram no setor a mais de 10 anos.



3.3 Percepção dos alunos acerca da disciplina de história e história local.

Para analisarmos os conhecimentos prévios dos alunos, elaboramos dentro do questionário perguntas sobre o ensino de história e história local e a relação dessas com suas vidas. Para tal foram utilizadas perguntas abertas com o intuito de obter as percepções dos discentes sem qualquer tipo de intervenção. A aplicação desse instrumento se deu em sala de aula no nosso quarto encontro da pesquisa.

Durante a aplicação da atividade, fizemos uma leitura e explicações minuciosas sobre as questões. Dessa maneira os estudantes foram orientados a responder de acordo com seus conhecimentos sem a utilização de qualquer recurso, já de livros ou textos da internet.

As questões foram as seguintes:

1) Por que estudar História?	4) Em sua opinião, existe alguma relação entre a história e o seu cotidiano?
2) Você acha que aprender história na escola é importante para sua vida? Justifique sua resposta.	5) Você sabe o que é história local? Explique com suas palavras.
3) Para que serve a história que é ensinada na escola?	6) O que você sabe sobre a história de Palmas e do Bairro Taquari?

Primeiramente, procuramos identificar a concepção dos estudantes sobre a História e seu ensino na sala de aula. Ao questionarmos: “por que estudar História?” A partir daí podemos compreender o que os estudantes achavam ser a função do ensino de História. A seguir, podemos observar algumas respostas dadas a essa pergunta, pelos discentes que estão identificados pelas iniciais de seus nomes.

“Geralmente a História, ensina muitas coisas do passado que nós nem sabíamos que existia ou existem. Porém, História é muito importante para nós” (L.A).

“É muito importante saber da onde eu vim e da onde viemos, minhas raízes e ter o conhecimento de como foi fundado” (M.S).

“Para saber dos antepassados que deixaram uma História no Brasil” (A.S)

“Para compreender o passado dos grandes historiadores” (K.T)

A partir das respostas obtidas, notamos que um número significativo dos discentes (64%) entende que a função da História é exclusivamente aprender sobre o passado. Um número menor de estudantes indica uma relação entre o estudo da História e o tempo presente. Vejamos:

“Para entender os processos históricos e saber dos acontecimentos do passado que resultam em mudanças que temos hoje” (J.A).

“As aulas de história é fundamental para entender os acontecimentos que levaram a sociedade está como hoje, a fim de garantir o progresso e não se cometer antigos erros” (C.P).

Observamos nas respostas, uma tentativa de fazer ligações entre os tempos históricos. Demonstrando claramente uma interpretação histórica, uma vez que são estudantes da terceira série do ensino médio, já com uma bagagem escolar considerável, com um conjunto de ideias formuladas, a partir de suas experiências escolares e suas interações com a sociedade referentes à História. Nesse sentido é importante destacar a colocação da professora Isabel Barca (2001, p. 15) quando afirma que: “o meio familiar, a comunidade local, as mídias, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar.”.

A compreensão dos tempos históricos é fundamental para os estudantes, pois permite uma orientação temporal no sentido de perceber os processos históricos, de modo a dar sentido a eles, afim de que consigam relacionar o passado com o presente. Nas palavras de Peter Lee (2016, p, 12): “ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de apartheid temporal”, de modo que eles consigam pensar alternativas para o futuro.

O terceiro grupo de estudantes demonstraram em suas respostas um compreensão mais ampliada com relação à importância de estudar história, representando uma maturidade a respeito do aprendizado histórico.

“para não ser uma pessoa desinformada e não cair no papo de qualquer um” (P B)

“para ter a ideia de tudo o que vivemos até agora” (A C)

“a ciência da história é fundamental para entender os acontecimentos que levaram a sociedade estar como hoje, a fim de garantir o progresso e não cometer antigos erros”. (J B)

Ao analisarmos as respostas do terceiro grupo notamos que os alunos conseguem ter uma noção mais holística com relação à história. De acordo com Peter Lee (2016, p. 116) “se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas”, a efetivação da aprendizagem histórica.

O quarto grupo de respostas aparecem os discentes que sugerem que a função da disciplina é estudar a história do país e do mundo. Mesmo sinalizando que compreendem que fazem parte da história ao utilizarem a expressão “nosso”, eles apresentam um pensamento mais generalizante em relação à motivação do estudo da História.

“para saber de si e seu povo” (J E)

“para saber das histórias da nossa cidade, do estado e do país, para saber o lugar na sociedade” (A M).

“para ter conhecimento dos acontecimentos e ajudar na compreensão do mundo” (C S)

Sabemos que é impossível dar conta de uma história totalizante, no entanto, as generalizações podem ser perigosas, na medida em que abordam os acontecimentos a partir de um quadro ampliado, não se atentando às especificidades dos objetos investigados. No caso do ensino, as simplificações dos processos históricos podem significar a falta de problematizações fundamentais para a aprendizagem da disciplina.

É evidente que a concepção da função da História entre os discentes investigados está diretamente ligada à ideia de estudo do passado demonstrando a dificuldade que eles têm em relacionar o passado estudado com o presente experienciado.

Para Pesovento, Rodrigues & Hell (2016), é preciso haver um ensino problematizador, em que o professor com tal característica seja capaz de “promover reflexões sobre as razões para estudar o passado e as ligações entre

passado e presente”, permitindo, através “de uma práxis de autonomia intelectual estudantil, a presença de outros sujeitos produtores da história, assim como os próprios jovens como protagonistas do processo” (PESOVENTO, RODRIGUES & HELL, 2016, p.191).

O docente tem um papel essencial no desenvolvimento do saber histórico escolar, pois é o responsável por transmutar o conhecimento dito científico em saber a ser ensinado na sala de aula, ou seja, a articulação entre fazer histórico e fazer pedagógico.

Nesse sentido, Schmidt (2017, p. 58) destaca que, no que se refere a tais saberes, entre os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, se frisa “a realização da transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico”. Para Schmidt, a transposição didática do fazer histórico prevê:

Que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos de explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e comporem o que se denominaria educação histórica. Destacam-se a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilégio de exploração do documento. (SCHMIDT, 2017, p. 59)

Desse modo, é urgente repensarmos o ensino de História, no sentido de superarmos o modelo desconectado entre passado, presente e futuro, que tem como função principal a “transmissão” de conhecimento, que resulta no enfraquecimento do processo de ensino/aprendizagem. A disciplina histórica precisa munir os educandos de ferramentas que os capacitem orientar-se historicamente, possibilitando-os várias formas de ver o mundo.

Em resumo, nessa primeira questão analisada, “porque estudar História?”, observamos quatro variações entre as respostas. Quatro discentes indicam em suas respostas que o estudo da História serve para compreender o passado mais remoto, algo longe de suas realidades. Outro grupo de dois discentes faz uma reflexão relacionando passado e presente, sinalizando, que a

História, ao estudar o passado, pode permitir a compreensão do presente. O terceiro grupo de alunos apontou que estudar a disciplina de história ajuda na compreensão dos processos históricos que levaram à formação das sociedades atuais. Demonstrando um entendimento mais ampliado da disciplina. E por fim, aparece um conjunto de quatro alunos que sugerem que a matéria possui um caráter generalizante em relação aos acontecimentos históricos, apontado que seu estudo é necessário para saber da história do estado, do país e do mundo.

Na segunda questão os discentes foram indagados sobre a importância de se aprender história na escola para sua vida, e pedi que eles Justificassem suas respostas. Essa questão tinha como objetivo averiguar se os alunos tinham alguma compreensão da importância de se saber história em suas vidas.

Notamos nessa segunda questão basicamente a existência de dois grupos de respostas; o primeiro que sempre busca relacionar o aprendizado histórico com o conhecimento do passado na busca de compreender melhor o presente, no entanto o que chama a atenção em algumas respostas é o reconhecimento que os alunos fazem da importância da escola para suas vidas.

“Sim. É importante para sabermos mais sobre nós mesmos.” (M A)

“Sim. Porque é da escola que tiramos nosso conhecimento” (A J)

“Sim, para compreender fatos históricos do passado” (A M)

“Sim. Para entender mais sobre o que aconteceu antes de nós chegarmos e seus significados para a nação” (A C)

“Sim, pois facilita nossa vida quando a gente conhece sobre os assuntos” (J E)

“Sim, muito importante, porque saber das coisas, ter conhecimento, se informar qualifica nosso aprendizado” (K T)

“O que se ensina para nós na escola é muito importante, por que vamos precisar um dia” (A S)

“Sim, porque com base no passado podemos fazer escolhas melhores” (J B)

“Sim, vamos precisas no futuro” (F P)

Percebemos que há uma concepção entre eles de que a atribuição da disciplina é ensinar sobre o que aconteceu no passado para e ajudá-los no futuro. Os discentes estabelecem uma relação entre os tempos históricos, passado e futuro, mas não mencionam o presente vivido.

Porém, o que mais chamou a atenção foi um grupo minoritário de alunos que não consideram importante o aprendizado da história na escola.

“Não, apenas acho que não” (M S)

“Algumas coisas sim, já outras não são muito relevantes” (M E)

“Eu acho importante, não tudo, muitas coisas eu acho que não vai servir pra vida, coisas que já tem muito tem” (J E)

Esse grupo de alunos se expressou de maneira sincera, pois, segundo eles, não consideram importante aprender história na escola, pois não vêm à utilização prática da história em suas vidas. Essas respostas indicam uma desconexão na forma com que a disciplina está organizada nos currículos nacional, estadual e municipal, o que acaba refletindo, também, nos livros didáticos. Eles não identificam nenhuma correspondência entre passado e presente, seu cotidiano, seu contexto e dificuldades contemporâneas são pensados como situações deslocadas do passado, sem vínculo.

Frisamos, novamente, a importância da prática em sala de aula, em que o docente tem o papel de promover um ensino articulando passado e presente para que os discentes consigam pensar em si mesmos como indivíduos ativos capazes de participar efetivamente da sociedade em que vivem. Dotados de uma perspectiva de futuro. Desse modo, os educandos estariam se alfabetizando em História (LEE, 2006). Segundo Peter Lee, para que esse letramento ocorra, é

necessário “uma noção operacionalizável de literacia histórica” (LEE, 2006, p.134). Nesse sentido, o autor indica que:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um compromisso de indagação com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: passado, acontecimento, situação, evento, causa, mudança e assim por diante (LEE, 2006, p. 136).

De acordo com Lee (2006), a noção operacionalizável de literacia histórica é a compreensão de uma estrutura utilizável do passado, que deve ser “um ponto de vista geral de padrões de mudanças em longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado” e precisa ser ensinada e sempre revisada, desse modo, os estudantes “podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma” (LEE, 2006, p. 146).

Essa estrutura permitirá aos educandos elaborá-la e diferenciá-la na junção com “novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes” (LEE, 2006, p. 145).

Na questão três do questionário, notamos que as respostas se assemelham às respostas da questão dois. Isso ocorre pelo fato das perguntas serem parecidas, e conseqüentemente as respostas também formam, portanto achamos por bem não analisarmos, pois seria redundante e cansativo para os leitores.

Na quarta pergunta buscamos investigar se os alunos conseguiam perceber a relação entre a história e o cotidiano por eles vivido. Por meio da seguinte pergunta: Em sua opinião, existe alguma relação entre a história e o seu cotidiano? Justifique sua resposta. Ao analisarmos as respostas notamos que a totalidade dos alunos vê a relação entre a história e o cotidiano, no entanto número expressivo de alunos não justificou a resposta.

Vejamos algumas respostas dadas pelos discentes:

“Sim, pois nos mostra que a nossa evolução aconteceu por causa de algum fato importante do passado” (A M)

“Claro, por que somos fruto de uma construção, exemplo: construção do Brasil, do estado do Tocantins da cidade de Palmas” (K T).

“Sim, somos fruto dos processos históricos” (M A).

“Sim o lugar onde vivo é resultado da história” (F P)

“Somos história” (M E)

“Sim, a política” (J A)

“Sim, Saber por que existe racismo, por que tem pessoas muito ricas e outras muito pobres e a existência de direitos e deveres etc...” (C S).

Embora não sinalizando em que medida a disciplina se relaciona com sua vivência, a totalidade dos discentes (100%) apontou que existe uma ligação entre a História e seu cotidiano. Mas a resposta que mais chamou a atenção foi do discente (C S), no qual ele conseguiu por meio de sua narrativa expressar algumas inquietações de cunho racial e social que permeiam a sociedade brasileira, como o racismo e a desigualdade, demonstrando que o aluno tem uma compreensão crítica sobre a sociedade. E que entende que os problemas que afligem o Brasil tem uma explicação a partir de uma perspectiva histórica.

Na quinta questão buscamos averiguar se os discentes tinham alguma ideia sobre a história local, tanto enquanto conceito, como em relação ao conteúdo. Na análise desta pergunta identificamos três grupos distintos de respostas: os que responderam que conheciam os que disseram não conhecer e os que emitiram respostas vagas e sem nexos.

Vejamos a seguir:

“Sim. Relatos dos acontecimentos que deram origem ao local e que caracterizam particularidades e acontecimentos notórios” (C S).

“Sim. Trata de assuntos referentes a uma determinada região. Por exemplo, o Tocantins que tem seus processos históricos” (A M)

“Acho que seja a história local do lugar onde vivemos” (M E)

“Sim. Se trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito, etc.” (A S)

“Sim, é a história de um lugar, de uma cidade, de um bairro, etc.” (M A).

“Sim, é como se fosse uma autobiografia de certo lugar” (J E).

As respostas dos discentes foram variadas. O grupo dos estudantes (36%) que responderam que sabia o que é história local, demonstrou uma compreensão de que está relacionada com a história de uma determinada localidade ou região. Suas narrativas demonstram um aspecto importante de sua cognição, por se tratar de dois verbetes familiares, “história” e “local”, aparentemente, eles responderam a partir da definição que eles conhecem de tais palavras. E evidentemente a partir dos conhecimentos adquiridos seja na escola como em outros meios de informação.

O segundo grupo de alunos (31%) afirmou não saber o que era história local:

“Não sei falar sobre” (M S)

“Quase nada” (L A)

“Acho que não talvez seja a minha” (F P)

“Não sei nada sobre história local” (M S)

Os alunos que declararam não saber do que se tratava, e que justificaram as respostas, foram unânimes em dizer que não conheciam porque nunca tiveram contato com o conceito, “não sei falar sobre” ou “não sei nada sobre”. O derradeiro grupo (31%) apresentou respostas vagas, mas que sinalizam que percebem que há alguma relação com o local:

“Mais ou menos, eu acho história local e o lugar onde eu moro, eu fiz uma história aqui neste lugar” (KT).

“Não muito, sei que o Tocantins é o estado mais jovem do país e que antes o Tocantins era parte de Goiás” (A S)

“É a história da região que estamos agora, ou de outros lugares” (P B)

“Sim, pessoas que conversam sobre acontecimentos em seu local” (A S)

“Sim, história que pertence a determinado local, suponho” (A C)

“A história local tem muita discussão sobre território”

Os estudantes declararam compreender que a história local tem uma relação com a localidade ligada a algo próximo deles, mas não se expressaram claramente como o primeiro grupo. Foram afirmações um tanto quanto aleatórias sobre o que eles entendiam sobre história local, mas que, mesmo assim traz uma vaga ideia sobre o conceito de História Local.

A questão seis foi fundamental para averiguar a principal narrativa entre os discentes sobre a história de Palmas e do bairro Jardim Taquari. Uma parte significativa dos estudantes disse não saber nada a respeito da história do município e do bairro (59%)

“Não sei de absolutamente nada, só sei que aqui é a terra do calor” (J E)

O número expressivo de alunos (60%) que disseram não saber nada sobre a história de Palmas e do setor Taquari me chamou a atenção. No dia da aplicação do questionário, alguns alunos se manifestaram a respeito desse desconhecimento e indagaram se poderiam deixar de responder tal pergunta,

afirmei que sim, poderiam ficar sem responder. Isso explica o fato de quatro alunos terem deixado essa questão em branco. Alguns afirmaram serem de outras cidades e terem chegado recentemente, outro que nunca havia se interessado ou pensado sobre a história da cidade em que vivem.

Para, além disso, tem a questão da prescrição da História Local para o ensino médio, no qual, na maioria dos casos é sonogada por parte das escolas, uma vez que, o ensino nessa etapa de escolarização é voltado para atender do ponto de vista dos conteúdos aquilo que os exames e vestibulares exigem, ou seja, uma história mais “geral” seja do Brasil ou da dita história “universal”.

Os demais discentes (40%) que expuseram o que sabem sobre a história do município mencionaram a divisão do estado do Goiás para a criação do estado do Tocantins, o fato da cidade Palmas ser uma cidade planejada como um dos principais fatores do surgimento e desenvolvimento da capital. Muitos ainda citam o fato de o bairro Taquari ser no passado parte de uma grande fazenda, e que depois de ser desapropriada virou objeto de disputa judicial.

Vejamos as respostas:

“Palmas é uma cidade planejada, surgiu após a separação do estado” (A M)

“Palmas é a capital mais nova do Brasil, que foi projetada, e seu primeiro governador foi Jose Alves Siqueira Campos, e o Taquari era uma fazenda e foi se desenvolvendo até se tornar um bairro” (C S)

“O Taquari era uma fazenda pertencente a quatro proprietários, até que o Estado decide comprar e depois surge uma briga na justiça criada pelos proprietários. Palmas teve um processo até ser criada, houve um planejamento, enquanto isso a capital provisória ficou em Miracema” (K T).

“Que é uma cidade planejada e é a mais nova capital do Brasil” (J P).

“O Taquari no começo era muito desvalorizado, um lugar que só tinha poeira o povo reclamava muito sobre isso aqui no Taquari

também era muito perigoso, mas hoje melhorou um pouco, mas não tá o suficiente...” (J E).

“Antigamente aqui era Goiás e o Taquari era uma fazenda” (M A).

Em várias respostas é mencionada a divisão do estado do Goiás e a questão do planejamento da capital pelo progresso tanto do estado quanto do município. Essa narrativa é bastante recorrente na cidade. Ela é reforçada pelo próprio governo estadual quanto municipal através dos meios de comunicação, em que enfatiza o protagonismo dos agentes políticos do Estado.

Esse instrumento se mostrou importante para averiguarmos o conhecimento dos discentes acerca do ensino de História e a história local. Suas respostas demonstraram um conhecimento histórico adquirido ao longo de suas vidas e que não deve ser desprezado pelo professor. Sinalizam também a compreensão. Todavia ficou claro que os discentes apresentam inúmeras dificuldades quando precisam dar sentido às experiências temporais, interpretá-las e a partir delas, orientar-se no tempo. É nesse momento que cabe ao professor de História ofertar atividades de aprendizagem significativa que possibilite aos estudantes aprimorar sua compreensão de mundo e, sobretudo, o entendimento a respeito do lugar em que vivem e com isso, apropriar-se da construção de seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir a aprendizagem histórica a partir da utilização da história local como instrumento na formação da consciência histórica e na construção da identidade dos alunos do terceiro ano da Escola Estadual Maria dos Reis Alves Barros, localizada no setor Jardim Taquari na cidade de Palmas Tocantins.

Para tanto, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação com aplicação de questionários, nos quais os alunos responderam e nos forneceram dados que nos permitiu concluir que, a disciplina de história quando trabalhada de maneira que se aproxima da realidade vivida pelos alunos, tem a potencialidade de construir identidades e o sentimento de orgulho nos estudantes sobre suas origens e lugares de vivência.

No entanto podemos averiguar que uma parcela significativa de alunos demonstram pouco interesse pela disciplina de História, isso se dá pelo fato de ao longo de suas vidas escolares a experiências que eventualmente tiveram nas aulas de história não representava algo relevante nas suas trajetórias de vida. Muitas das vezes os conteúdos apresentados nas aulas se mostraram distantes das realidades dos alunos. Contudo sabemos que, compreender os processos históricos de construção das sociedades é fundamental para conseguirmos entender as diversas relações existentes na sociedade atual.

Em contrapartida, num grupo também significativo de alunos podemos identificar que demonstraram aprendizado histórico a respeito da História local/Regional sobre o estado do Tocantins, do município de Palmas e, sobretudo, do setor Taquari. Além de demonstrarem uma percepção aguçada do passado, presente e futuro, assim com relação da história como suas vidas.

Esse processo provocou maior interesse pela disciplina, demonstrado na participação e comprometimento nas aulas após a realização da atividade de investigação e pesquisa realizada na turma.

Notamos que existem vários níveis de aprendizado, que ele ocorre de forma contínua e gradual, variando de indivíduo para indivíduo. O nível de

aquisição de conhecimento é algo específico de cada estudante sendo impossível pensá-lo de forma homogênea. Por conta disso, é importante conhecermos o máximo possível os discentes e, a partir daí, elaborar metodologias e estratégias de ensino para atender às suas necessidades. Compreender o contexto social dos alunos também é fundamental para nos aproximarmos de suas realidades, a fim de dialogarmos sobre um mesmo contexto social.

Desse modo, tivemos como propósito, por meio da história local, entender quem eram os estudantes pesquisados, o que eles pensavam sobre a História e seu ensino, como eles enxergavam o bairro que eles residem naquilo que tem de melhor e de pior. Apoiado nisso, utilizamos intervenções para produção de dados que nos permitiram analisar o significado dessas experiências para os estudantes, bem como suas concepções sobre os tempos históricos.

Os procedimentos estimularam os discentes a refletir sobre as problemáticas expostas e produzirem narrativas relacionadas às suas concepções temporais, ao seu papel de sujeito histórico, e sobre sua localidade.

Utilizamos a história local porque a entendemos como um meio de proporcionar um ensino de História significativo para os estudantes colaborando com o desenvolvimento do seu conhecimento histórico. A escolha dessa temática se mostrou necessária ao analisarmos os resultados da investigação. Na quais muitos estudantes passaram a se identificar como sujeitos históricos, participantes da construção social.

A partir dessa pesquisa nos possibilitou reflexões acerca das diversas problemáticas enfrentadas no ensino de História. Compreender a ideia que os discentes pesquisados tinham sobre a disciplina foi fundamental para a percepção de que as práticas educacionais carecem de ser reavaliadas e aprimoradas constantemente para atendermos às necessidades dos estudantes.

O presente trabalho me fez abrir uma gama de possibilidades, sobretudo interdisciplinares, uma vez que a temática local nos permite trabalhar diversas áreas do conhecimento com destaque especial para as áreas de Geografia e História. Com o desenvolvimento e aprimoramento de experiências que podem ser utilizadas em sala de aula visando um ensino interdisciplinar mais eficaz e

significativo. Compreendemos que os debates expostos estão longe de serem encerrados e que ainda há muito que se refletir sobre esse campo de pesquisa.

Desse modo, o que motivou nosso trabalho foi à preocupação referente ao pensamento dos estudantes sobre a relação entre o ensino de História com suas vidas práticas. Uma de nossas principais preocupações era como fazer esses jovens compreender a existência dessa relação e sua importância para eles. De modo que através de diversas atividades buscamos desenvolver a aprendizagem histórica dos discentes e identificar como ela ocorreu, e com isso, propormos um meio que poderia ser seguido pelos docentes objetivando a possibilidade dos estudantes serem “letrados historicamente” (LEE, 2008), ou seja, deles desenvolverem habilidades que os permitam interpretar e compreender os tempos históricos, resultando na capacidade de ler historicamente o mundo.

Portanto, podemos dizer que nossa pesquisa demonstrou que o trabalho com temáticas que se aproximam do cotidiano dos estudantes contribuem com o desenvolvimento de um aprendizado mais efetivo da História. Por meio da investigação empírica, constatamos que os elementos que trouxemos a partir de diversas fontes e linguagens, promoveram um ensino de História significativo, capaz de promover reflexões mais aprofundadas sobre a História.

Trabalhamos com um total 22 alunos. Mesmo com a maioria das reflexões dos estudantes pesquisados terem sido positivas, poderíamos dizer que alcançamos nosso objetivo só pelo fato de termos conseguido promover pensamentos críticos de modo a permitir que se desenvolvam identidades com relação ao local onde vivem.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III serie v. 2, 2001.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (Org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Unisino, 2008.

BARROS, C. H. F. Ensino de história, memória e história local. **Revista de História da UEG**, v. 3, p. 301-321, 2013.

BAZOLLI, J. A. **Os vazios urbanos no custo de urbanização da Cidade de Palmas-TO**. 154 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Tocantins, Pós- Graduação em Ciências do Ambiente, 2007.

BESSA, K.; OLIVEIRA, C. F. P. **Ordem e desordem no processo de implantação de Palmas: a capital projetada do Tocantins**. **Ge USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 497-517, ago. 2017.

BITTENCOURT, Circe F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. Contexto. São Paulo. 2017.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, 32(93), 127-149, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999, p. 41-55.

_____. Lei nº. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 18 de junho de 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Eliseu Pereira de **O papel de Palmas - TO na rede de integração regional.** Dourados, MS : UFGD, 2009. 260f

CARVALHÊDO, Wlisses dos Santos. **Palmas-TO: uma análise da segregação socioespacial na cidade planejada.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. In: **História Hoje.** v. 7, n. 13 (2018).

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

COSTA, A. História Local. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). **Dicionário de Ensino de História.** 1 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 132-136.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensamento na prática. O histórico na produção do Brasil. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11. 2012. Rio grande. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2012. Disponível em: http://www.encontro2014.mg.anpuh.org/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social.** 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GOUBERT, P. História local. In: **História & Perspectivas,** Uberlândia, n. 6, p. 51-52, jan/jun., 1992.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. História local, arquivos familiares e o ensino. In: _____. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto. PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. In: **Revista Educar,** Curitiba: Editora da UFPR, n.60, 2016.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista,** Curitiba, Especial, 2006. p. 131-150.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do Capital.** 2 ed. Trad. Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, José Eduardo. **A luta pela moradia em uma cidade planejada**. In: ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019.

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A gênese de Palmas – Tocantins**. 1995, 293f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente-SP: UNESP, 1995.

MAGNAVITA, P. R. Ética, Planejamento e Construção Democrática de Espaço. In: **Anais do ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR**, 9. Rio de Janeiro, 2001.

MARIN, M. F. A relação teoria e prática na formação de professores de história: a experiência de laboratórios de ensino de história (1980-2010). In: **Educação**, 40(3), 503-516. 2015. <https://doi.org/10.5902/1984644418877>

MELO JUNIOR, L. G. de. **CO YVI ORE RETAMA: de quem é essa terra? – uma avaliação da segregação a partir dos programas de habitação e ordenamento territorial de Palmas**. 80f. Dissertação (Mestrado e arquitetura e urbanismo). Faculdade de Arquitetura da Universidade de Brasília. 2008.

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

NASCIMENTO, Júnior Batista do. **Tocantins: história e geografia**. Goiânia: Bandeirantes, 2009.

NIKITIUK, Sônia. A História local como instrumento de formação. In: **Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH**. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20S%20nia%20M%20L.doc. Acesso em 02 de julho de 2021.

NUNES, Neila Ferraz Moreira. História Local: Conceitos, Trajetória, razões e desafios. In: **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, José Manoel Miranda de. **Estratégias separatistas e ordenamento territorial: a criação de Palmas na consolidação do estado do Tocantins**. Tese (Doutorado e Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Geografia, 2012.

PESOVENTO, Adriana; RODRIGUES, Denise Pereira; HELL, Janiny Kélvia Pisoler. O ensino de História e o protagonismo discente: desafios na Amazônia rondoniense. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 189-205, jul./dez. 2016.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**. Brasília: UNB, 2001 a. v. I. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR., n. 2, p. 07-16, jul.-dez. v. 1, 2006.

_____. **E o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Resende Martins. (Orgs.). Curitiba: UFPR, 2010.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1990. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887; acesso em: 25 de maio 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. In: **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, nº 2, p. 60-76. 2017. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 10/12/2020.

SILVA, Otávio Barro da. **Breve história do Tocantins e de sua gente** – uma luta secular. Brasília: Solo Editores, 1996.

TORRE, Ângelo. A produção histórica dos lugares. In: VANDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (Org.). **Micro História** – um método em transformação. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

APÊNDICE

PRODUTO DIDÁTICO

Proposta de Trabalho – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta foi desenvolvida a partir do contexto e Palmas - TO, mas por se tratar de uma proposição, pode ser adaptada de acordo com as necessidades e distintas realidades para ser utilizada em outros espaços. Em nosso caso, indicamos estabelecer uma relação com o conteúdo trabalhado em todas as séries do ensino médio.

Esse material foi criado com intenção de auxiliar os docentes a desenvolverem sua prática em sala de aula. Com sua utilização, nós professores, podemos provocar os discentes a refletir sobre a importância da História e sua relação com suas vidas, propiciando o desenvolvimento de um conhecimento histórico. Construído a partir de uma investigação empírica, este instrumento é composto por diversas atividades que visam desenvolver a aprendizagem histórica dos estudantes.

Nesse sentido, destacamos o conceito de aprendizagem histórica concebido por Jörn Rüsen “como um movimento duplo: algo objetivo se torna subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele” (RÜSEN, 2010, p.106). Ou seja, primeiro o sujeito adquire experiência temporal, e em seguida, faz uma reflexão e dá sentido à essa experiência. Ao desenvolverem a aprendizagem histórica, os estudantes terão um olhar mais crítico sobre sua realidade e poderão se tornar agentes ativos de sua própria história, cidadãos conscientes e responsáveis capazes de atuar positivamente em sociedade.

Nessa perspectiva, compreendemos que o ensino da história local se apresenta como um instrumento importante para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, ao trabalhar aspectos relacionados à realidade dos estudantes que compreenderão melhor os processos históricos, refletindo sobre as mudanças ocorridas e como essas influenciam sua vida.

Você conhece a história do seu estado e da sua cidade?

Conteúdo:

- História Regional / local

Competência Geral da BNCC:

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

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Competências específicas:

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

Habilidades:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

Objetivos de conhecimentos:

- Conhecer a história do Estado do Tocantins e do município de Palmas;
- Analisar as múltiplas narrativas sobre o desenvolvimento do estado e da cidade de Palmas;
 - Entender a relação entre os tempos históricos – passado, presente e futuro – assim como a ligação da História com suas vidas;
- Compreender que todas as pessoas são agentes e sujeitos da História.

Ano:

- 1º, 2º e 3º ano do ensino médio

Duração das atividades:

- 10 aulas

Materiais necessários para sequência didática:

- Reportagens textos jornalísticos, fontes imagéticas (fotografias), Data show, caderno, livro didático, mapas do Tocantins e de Palmas, equipamento de som e imagem, computador

1ª atividade

Tema da aula: Ensino de História e história local

Duração da aula: 2 aulas.

Procedimentos metodológicos: Inicie a aula anotando no quadro o tema para contextualizar os estudantes. Em seguida, proponha a eles responderem às seguintes questões:

1 - Por que estudar História?

2 - Você acha que, o que você aprende sobre a História, na escola, é importante para sua vida? Justifique sua resposta.

3 - Você se considera importante para a História? Justifique sua resposta.

4 - Você sabe o que é história local? Explique.

5 - O que você sabe sobre a História de (inserir o nome de sua cidade)?

Para essa atividade, pode ser utilizado o data show ou trazer as perguntas impressas. Após esse primeiro momento, sugira que eles se organizem em círculo para uma leitura compartilhada e um debate sobre o tema. Você pode selecionar algum texto que trate do ensino de História e a história local, ou se preferir, pode utilizar fragmentos de texto do livro “Ensinar História”, de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli (2010). A utilização de um texto que aborde essa temática é importante para que os estudantes compreendam o conceito de história local e sua importância para o ensino de História. Para

otimizar o tempo, as perguntas e o texto podem ser digitados e impressos. Ao final da aula, peça que os discentes façam uma breve pesquisa extraclasse sobre a história do município para trazerem na próxima aula.

Dica: Essa etapa é destinada à verificação do conhecimento prévio dos discentes, nesse sentido, é essencial não influenciar as respostas dos estudantes.

Avaliação: É importante observar a participação dos discentes na atividade e seus comentários.

2ª atividade:

Tema da aula: O ensino de História em suas diversas fontes

Duração da aula: 3 aulas

Procedimentos metodológicos: Uma das atividades previstas será uma análise e leitura de reportagens antigas que fala sobre o estado do Tocantins e das disputas políticas que envolviam o estado. A aula pode ser iniciada com a exposição do conceito de fontes históricas e sobre sua importância para o trabalho com a história local. Em seguida, sugerimos que o professor prepare os textos sobre o Tocantins e distribua para os alunos. Logo em seguida, faça uma exposição a respeito da compreensão que os alunos tiveram das leituras.

Dica:

É interessante que o grupo responsável por conduzir a entrevista seja composto de pelo menos 10 pessoas, para que haja uma divisão de tarefas. Em que dois estudantes podem ficar responsáveis por fazer as perguntas, um fica responsável por registrar as fotos, um por registrar em vídeos e três discentes responsáveis por fazer anotações sobre as reações do entrevistado, as perguntas que suscitaram mais interesse e etc., e três se responsabilizam em fazer a transcrição da entrevista. Saiba que é importante que você se responsabilize pela gravação de áudio, ou vídeo, para caso de ocorrer algum imprevisto com o material coletado pelos estudantes.

Avaliação: Para avaliar, você pode usar como critérios, o engajamento na atividade a participação, trabalho em equipe, organização.

Criação do Estado de Tocantins leva UDR ao poder

RICARDO AMARAL
Enviado especial ao Tocantins

A UDR já tem uma vitrine para exibir ao país seu modelo de administração pública. Por decisão do Congresso constituinte, até o final do ano, pouco mais de 150 mil eleitores de 80 municípios goianos vão oficializar, em plebiscito, a criação do Estado de Tocantins. O 24º e mais pobre Estado da Federação nasce com a marca da União Democrática Ruralista, a mais poderosa organização no território de 286.706 quilômetros quadrados acima do paralelo 13.

"O Estado do Tocantins é a UDR no poder", afirma sem rodeios o presidente da Federação da Agricultura de Goiás (Faeq), Aroldo Rastoldo, pecuarista em Formoso (207 km a noroeste de Goiânia) e candidato a senador pelo novo Estado. Rastoldo assumiu a presidência da Faeq em 1985 com o objetivo de implantar sindicatos rurais identificados com a UDR no norte de Goiás. Em dois anos, criou 48 sindicatos e fundou nove regionais da UDR no que será o Tocantins. O objetivo agora é outro: "Vamos fazer o governador e 80% dos nossos prefeitos", desafia.

Experiência no controle de políticos não lhe falta. A UDR obteve o apoio de dezoto dos vinte constituintes goianos nas questões de seu interesse. "Somos um Estado de vocação agropecuária e aqui só vai se eleger quem estiver identificado conosco", proclama Rastoldo em nome dos proprietários de seis milhões de cabeças de gado e produtores de 2,5 milhões grãos/ano. "No começo da Constituinte, só podíamos confiar em dois ou três, mas agora os políticos nos obedecem", arremata.

A força da UDR no Tocantins é reconhecida até pelos adversários — os padres e bispos de quatro dioceses, onde a sigla CPT (de Comissão Pastoral da Terra) se confunde com a do PT (Partido dos Trabalhadores), mais o minúsculo PC do B. "A criação do novo Estado vai oficializar o poder que a UDR já exerce de fato na região", diz o agente pastoral Carlos Furlan, um dos coordenadores da CPT do Araguaia-Tocantins, que percorre as

estradas poeirentas do Bico do Papagaio pedalando uma velha bicicleta Mianark verde, herança do padre Josimo Tavares, assassinado há dois anos.

A criação do Tocantins, enquanto o latifúndio estiver no poder, não será a redenção do povo, mas a redenção de alguns poucos", afirma Odete Ghanam, do diretório do PC do B em Araguaia, um dos dois que os comunistas têm instalados no Tocantins.

Assim mesmo, petistas, padres e comunistas não remam contra a maré do "sim" no plebiscito, marcado para 120 dias após a promulgação da nova Constituição. "Não podemos ir contra um anseio popular", justifica Odete. E a CPT avalia que, do ponto de vista da administração pública, a criação do novo Estado pode trazer benefícios imediatos para a população.

Candidatos

O décimo maior Estado brasileiro em extensão tem uma população estimada em 1 milhão e 200 mil habitantes, maior apenas que a do Acre e Rondônia e equivalente à de Sergipe. Caberiam todos em Brasília, mas em 15 de novembro vão eleger três senadores, oito deputados federais e 24 deputados estaduais constituintes, além de prefeitos e vereadores de 80 municípios. Vinte desses municípios foram criados este ano, para redistribuir o quinhão eleitoral dos políticos do Tocantins.

Muitos não passam de povoados miseráveis, como Barão, desmembrado de São Sebastião do Tocantins, no extremo norte do Estado. O PT aposta no baixo coeficiente eleitoral desses lugares para eleger pelo menos três prefeitos, segundo Furlan. Mas atuante nos lugares, a UDR já faz sentir sua

presença, através de uma campanha de filiação de pequenos proprietários, aos quais atrai com facilidades como a dispensa do pagamento das contribuições.

A Igreja responde com uma citação de Lucas (16:11): "É impossível servir a dois senhores; a Deus e ao dinheiro". A frase está em cartazes pregados nas igrejas com a pergunta: "De que lado você está?". "Os poderosos fazem este jogo para confundir os pequenos", queixa-se o



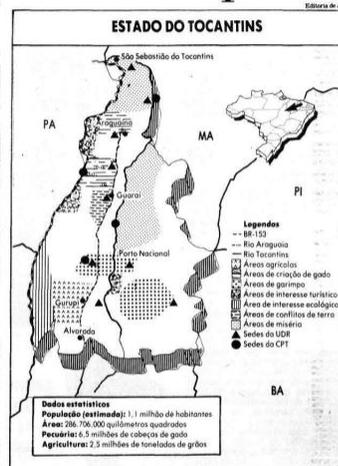
Vaqueiros levam boiada na estrada de Angustinosópolis; ao fundo, um automóvel

padre José Pedro Lisboa, um jesuíta de Lupatins que substitui na paróquia de São Sebastião do Tocantins o padre Josimo, orientando a ação da Igreja em 12 comunidades.

Pelas regras do jogo, a primeira rodada na disputa política do novo Estado cabe ao presidente da República, José Sarney, que tem 30 dias de prazo, após o plebiscito, para indicar o primeiro governador do Tocantins, com mandato de dois anos. Corre na frente o deputado

federal José Freire (PMDB-GO), que tem o apoio do ministro Iris Rezende. Despontam também o senador Irapuan Costa Junior (PMDB-GO), o deputado Siqueira Campos (PDC-GO) e o ex-senador Benedito Ferreira (PDS).

Irapuan tem o cacife da UDR, que se abrigava em seu gabinete no Senado antes de ter sede própria em Brasília. Campos joga com a tradição de luta pela criação do Estado, sua única bandeira há mais de dez



anos. Ferreira, embora negue ser candidato, é amigo e conselheiro do presidente. Todos se alinham com a UDR. Por via das dúvidas, Aroldo Rastoldo tem encontro marcado com Campos (PDC-GO) e o ex-senador Benedito Ferreira (PDS). "Ele pode surgir como uma solução suprapartidária", previne-se Rastoldo. Abeto ao frenesi dos políticos, o pescador Raimundo Rodrigues da

Silva consertava sua rede na curva mais silenciosa do Tocantins, numa tarde preguiçosa da última semana. Ele sequer sabia que o Estado seria desmembrado de Goiás. Feliz por não estar submetido, como os lavradores da região, a uma diária de C\$ 250,00, Raimundo reagiu com pragmatismo à informação de que em breve deixará de ser goiano para ser tocanino. "Não acabam com os peixes do rio, pra mim, tanto faz".

Texto sugerido para se trabalhado na segunda atividade.

3ª atividade

Tema da aula: O ensino de História e as diversas fontes

Duração da aula: 3 aulas

Procedimentos metodológicos:

Inicie a aula lembrando os estudantes o que é uma fonte histórica. O professor pode anotar no quadro o conceito de fonte histórica e os tipos de fontes que podem ser utilizadas. No caso de Palmas, sugerimos a apresentação do documentário produzido pela SESC TV chamado "Arquiteturas: Palmas" com duração de 26 minutos, que faz uma análise crítica sobre o processo de planejamento, execução e ocupação da cidade de Palmas, bem como relata todos os problemas que a cidade apresenta, tais como especulação imobiliária dos lotes urbanos, periferização da classe trabalhadora, questão da mobilidade urbana, etc. Essa atividade vai permitir que os estudantes, posteriormente, estabeleçam relações entre fatos presentes nos no documentário e aspectos referentes à história do município. O documentário pode ser encontrado

acessando o endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=4quxc0mdN0Y&list=LL&index=23&t=1002s>

Dica: Pode ser sugerido aos alunos que eles anotem o que mais chamou a atenção no Documentário.

Avaliação: Peça para os discentes compararem o documentário com a pesquisa que fizeram sobre a história de Palmas e destacarem aspectos semelhantes entre eles.

4ª atividade:

Tema da aula: O ensino de História e a história local com auxilia de imagens

Duração da aula: 2 aulas

Procedimentos metodológicos: Uma das atividades previstas será a apresentação de imagens que retratam os primeiros instantes da capital do Tocantins, para que os estudantes possam conhecer as mudanças pelas quais a cidade de Palmas foi submetida. O professor pode ainda comparar as mudanças na cidade utilizando fotografias mais atuais da cidade.



Imagem 1: Fotografia aérea do centro da cidade de Palmas. **Fonte:** Fundação cultural de Palmas.



Imagem 2: Início das obras em Palmas. **Fonte:** Fundação cultural de Palmas.



Imagem 3: Avenida Teotônio Segurado. **Fonte:** Fundação cultural de Palmas.

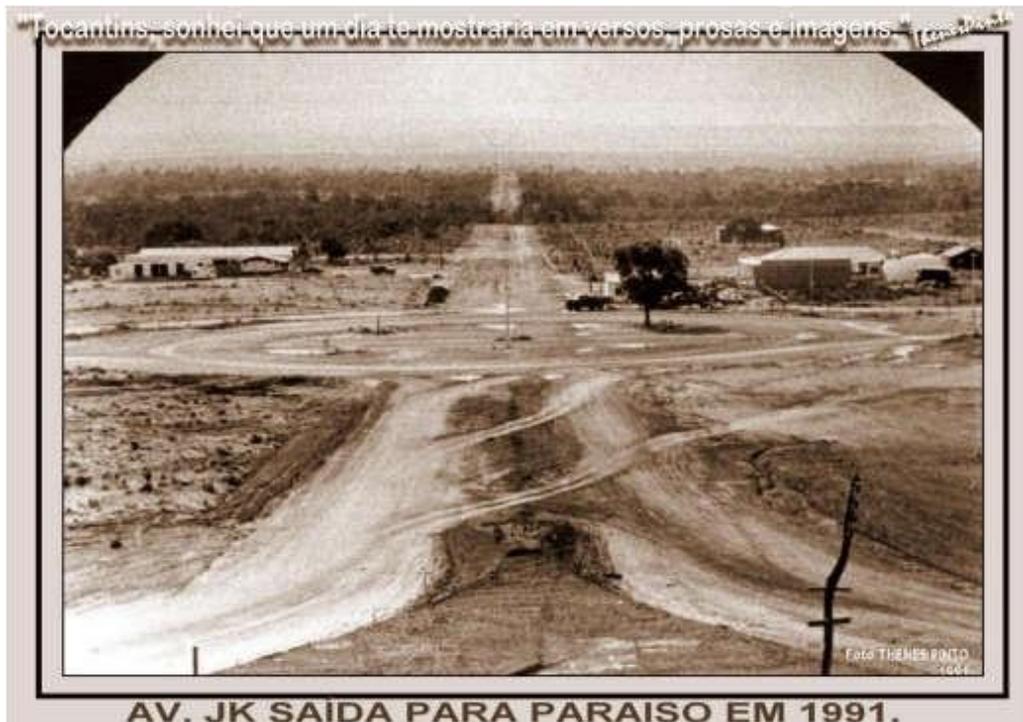


Imagem 3: Avenida JK. **Fonte:** Fundação cultural de Palmas.

A utilização de imagens faz com que o interesse dos alunos aumente, uma vez que as fotografias são capazes de fazer com que, ao observá-las, cada um possa mergulhar em seu tempo, em sua historicidade e imaginar os fatos e as circunstâncias e a própria representação no contexto em que ela foi produzida.

Dica:

É interessante que o professor peça para os alunos tirarem fotos de lugares que eles gostam na cidade para apresentar aos colegas na sala de aula.

Avaliação: Para avaliar, você pode usar como critérios, o engajamento na atividade a participação, trabalho em equipe,