
RAFAEL SAMPAIO DE QUEIRÓZ

**A HISTÓRIA VIVIDA NA RUA: O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM NOVA
ANDRADINA (MS) COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA**

CAMPO GRANDE - MS
2025

RAFAEL SAMPAIO DE QUEIRÓZ

**A HISTÓRIA VIVIDA NA RUA: O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM NOVA
ANDRADINA (MS) COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski

CAMPO GRANDE - MS
2025

Q42h Queiróz, Rafael Sampaio

História vivida na rua: o ensino da história local em Nova Andradina (MS) como prática emancipatória / Rafael Sampaio de Queiróz – Campo Grande, MS: UEMS, 2025. 117 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski

1. Ensino de História. 2. Pensamento crítico. 3. Livro didático. 4. História local. I. Estacheski, Dulceli de Lourdes Tonet II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

A HISTÓRIA VIVIDA NA RUA: O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL EM NOVA ANDRADINA (MS) COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 19/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski (Presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof.^a Dra. Célia Maria Foster Silvestre
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Noemia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

CAMPO GRANDE-MS

2025

A Deus e a minha base de vida que é minha família!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer por toda a minha trajetória no Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA (UEMS), que para mim foi um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, essa história começou quando eu fui aluno especial e depois se aprofundou quando ingressei enquanto aluno regular. Nessa jornada de estudo, agradeço sinceramente a todos e todas que contribuíram para a realização desta dissertação. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, a Professora Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski, por sua orientação, apoio e incentivo ao longo de todo o processo. Sua expertise, sensibilidade e experiência foram fundamentais para a qualidade e a profundidade desta pesquisa. Gostaria também de agradecer à Professora Dra. Célia Maria Foster Silvestre que iniciou comigo um trabalho de orientação, sou grato por seu empenho e dedicação para o desenvolvimento dos meus primeiros passos no projeto de mestrado.

Agradeço à Bolsa do Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), ter recebido esse subsídio me auxiliou para que a minha formação fosse possível e para sanar os custos com viagens, alimentação, hospedagem e materiais de pesquisa. Agradeço também aos meus familiares e amigos, que me apoiaram e me incentivaram ao longo de todo o processo. Sua paciência e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar integralmente a esta pesquisa.

Agradeço ainda aos meus professores e professoras do programa, que em suas aulas, com maestria e sabedoria trouxeram novos horizontes para que eu refletisse sobre o ensino de história e as práticas docentes, conduzindo-me a um caminho mais sólido e maduro no fazer pedagógico diário em sala de aula. Sou grato a vocês, Professores Doutores e Professoras Doutoras: Aline Vanessa Locastre, Rodrigo Bianchini Cracco, Manuela Areias Costa, Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, Célia Maria Foster Silvestre e Andrey Minin Martin.

Agradeço de forma muito particular à coordenadora do Programa na UEMS, a Professora Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues pelo cuidado e empenho com o curso e por viabilizar com maestria a gestão. De forma muito carinhosa e particular, também agradeço a secretária do programa, a Professora Dra. Ligia Cristina Carvalho, uma pessoa incrível, organizada, amiga e cuidadosa com todos os alunos e as alunas.

Quero agradecer a pessoas especiais, amigos mais chegados que irmãos e irmãs, que foram família para mim nesse tempo de estudo, e que sem eles muito do que eu fiz não seria possível: Cleyton Santos e Samyra Moura, Letícia Louveira e Elias Louveira, Juvenal Jr. Cezarino, Alexandre Gardin, Marielle Ribeiro, Alex Giraldele, Gislaine Klitzke, Karinne Martins, Aline Portílio, Carlos Gilberto e Valquíria, Moisés e Marli, Paulo e Alexia, Michele e Luciano, Fernanda e Charles, Pobres Servos da Divina Providência (COV Rainha dos Apóstolos) e tantas outras boas pessoas que me ajudaram nessa jornada.

Com o coração grato, quero agradecer muito aos meus pais que sempre cuidaram de mim e nunca mediram esforços para que eu tivesse condições de seguir meu caminho e meus sonhos, obrigado mãe Helena Sampaio e pai Florindo da Silva, agradeço a minha irmã Silvia Sampaio e a minha família do coração: Ereny Giovanni, Anieli Giovanni, Leticia Giovanni e Liliani Giovanni.

Sou grato por tudo e por tanto que recebi!

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor

(Bráulio Bessa)

QUEIRÓZ, Rafael Sampaio de. A história vivida na rua: o ensino da história local em Nova Andradina (MS) como prática emancipatória. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca do ensino de história, do livro didático e das possibilidades com o ensino de história local em uma perspectiva da História Vista de Baixo e a História à Contrapelo. O conteúdo apresentado, discorre nas perspectivas de Walter Benjamin, com a ideia da “História à Contrapelo”, em que o mesmo tece uma crítica para uma história que ele considera como “tradicional e linear”, haja vista que ele argumenta contra essa ideia de progresso e diz que a mesma é uma construção que serve para os interesses de uma “classe dominante”, nesse contexto, Benjamin, sugere que haja espaços para novas narrativas, de forma mais crítica e reflexiva, fornecendo espaços para as vozes que foram silenciadas no decorrer dos tempos, e vozes estas, das pessoas comuns, ou seja, fazer uma história à contrapelo. Não obstante ao pensamento de Benjamin, este trabalho também se apoia no pensamento de Rüsen a respeito do ensino de história, de forma que torna-se possível compreender uma familiaridade entre as principais ideias apresentadas anteriormente, (por Benjamin), e em Rüsen, é possível perceber que o mesmo defende que a história seja ensinada de forma crítica/reflexiva, em que a aula não seja uma simples transmissão de fatos e datas. Rüsen argumenta que o ensino da história deve se comprometer a desenvolver/estimular a capacidade de pensar crítica e historicamente e não um trabalho de memorização de fatos e datas de maneira cronológica, a aula para esta teoria precisa ter foco na interpretação, no desenvolvimento crítico e na conexão dos conteúdos com a experiência humana, vivida no cotidiano e que são trazidas por cada aluno(a) em sala de aula. No tocante ao livro didático, a perspectiva de Circe Bittencourt acompanha as ideias apresentadas em Benjamin e Rüsen, quando ela apresenta uma crítica para as abordagens dos livros didáticos que também trazem uma história linear e progressista, e que muitas vezes os livros didáticos trazem um conteúdo “tradicional”, voltado a nomes e eventos, o que pode trazer uma visão distorcida da história e ignora grupos marginalizados pela sociedade. O material didático disponível para as escolas sobre a história de Nova Andradina/MS foi analisado e, por fim, o texto traz possibilidades de trabalhos didáticos voltados à professores(as) do ensino fundamental II e do ensino médio, apresentando algumas sequências de textos e atividades que são disponibilizadas como subsídio para serem utilizadas em aulas com a temática da história local.

Palavras-chave: Ensino de História, História Local, História à Contrapelo.

QUEIRÓZ, Rafael Sampaio de. A história vivida na rua: o ensino da história local em Nova Andradina (MS) como prática emancipatória. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2025.

ABSTRACT

The present work proposes a reflection on the teaching of history, the textbook and the possibilities with teaching local history in a new vision, such as History Seen from Below and History Against the Sight. The content presented is based on the perspectives of Walter Benjamin, with the idea of “History against the grain”, where he criticizes a history that he considers as “traditional and linear”, given that he argues against this idea of progress and says that it is a construction that serves the interests of a “dominant class”, in this context, Benjamin, suggests that there are spaces for new narratives, in a more critical and reflective way, providing spaces for the voices that have been silenced over time, and these are the voices of people common, that is, making a story against the grain. Despite Benjamin's thoughts, this work is also based on Rusen's thoughts regarding the teaching of history, so that it becomes possible to understand a familiarity between the main ideas presented previously (by Benjamin), and in Rusen, it is possible to see that he defends that history be taught in a critical/reflective way, where the class is not a simple transmission of facts and dates. Rusen argues that the teaching of history must commit to developing/stimulating the ability to think critically and historically and not a task of memorizing facts and dates chronologically. The class for this theory needs to focus on interpretation, critical development and the connection of content with the human experience, lived in everyday life and which are brought by each student in the classroom. Regarding textbooks, Circe Bittencourt's perspective follows the ideas presented in Benjamin and Rusen, where she argues a critique of textbook approaches that also bring a linear and progressive history, and that textbooks often contain “traditional” content, focused on names and events, which can bring a distorted view of history and ignore groups marginalized by society. Finally, the work brings possibilities for didactic work aimed at teachers in elementary school II and high school, where some sequences of texts and activities are made available as a subsidy to be used in some with the theme of local history.

Keywords : Teaching History, Local History, History Against the Grain

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Automóveis disponibilizados no passado de Nova Andradina-MS.	22
Figura 2 - Praça Brasil em Nova Andradina-MS	40
Figura 3 - Proprietários de terra nos primeiros anos de Nova Andradina-MS	43
Figura 4 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina/MS	44
Figura 5 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina - MS	44
Figura 6 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina-MS	45
Figura 7 - Trabalhador na coleta de madeira na cidade de Nova Andradina-MS	45
Figura 8 - Cerimônia de posse de Teutly Soares Leitão em Nova Andradina - MS	49
Figura 9 - Unidade temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas	54
Figura 10 - História - 2º ano	55
Figura 11 - História -3º ano	56
Figura 12 - História - 4º ano	57
Figura 13 - História - 5º ano	58
Figura 14 - História - 6º ano	59
Figura 15 - História - 7º ano	60
Figura 16 - História - 8º ano	61
Figura 17 - História - 9º ano	62
Figura 18 - Vista superior da Paróquia de Nova Andradina - MS	64
Figura 19 - Capa da obra	83
Figura 20 - Apresentação da obra	84
Figura 21 - Capítulo referente a formação do município de Nova Andradina	85
Figura 22 - Capítulo referente a formação do município de Nova Andradina	86
Figura 23 - Parte da obra referente ao aniversário de Nova Andradina	88
Figura 24 - Atividade presente na obra	89
Figura 25 - Localização de Nova Andradina no território do Vale do Ivinhema	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	25
1.1 História e cotidiano	26
1.2 A história local em perspectiva	28
1.3 Reflexões sobre o ensino e as histórias locais	33
CAPÍTULO 2 - O LOCAL COMO ESPAÇO ABERTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (VISTA DE BAIXO)	38
2.1 O ensino da história local e a construção da memória crítica: possibilidades no currículo do ensino fundamental II	50
CAPÍTULO 3 - O LIVRO DIDÁTICO E AS POSSIBILIDADES DE FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL	69
3.1 O livro didático como ferramenta de reflexão crítica	72
3.2 Aprendizagem significativa: fundamentos teóricos	74
3.3 O papel do livro didático na construção do conhecimento	75
3.4 Áreas de sobreposição e interdisciplinaridade	77
3.5 Pontos fortes e limitações	79
3.6 O livro didático e o ensino da história local em Nova Andradina/MS	81
CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL	93
4.1 Abordagens metodológicas	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação destina-se a apresentar os contornos de uma pesquisa cuja proposta é levantar e analisar aspectos da história local do/no município de Nova Andradina, com a intenção de evidenciar que a História¹ acontece na produção da vida. A essa dimensão, denominamos de “história vivida e achada na rua”; o objetivo é revelar a potencialidade de tais experiências para o ensino de História. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Este trabalho é escrito por um professor, Rafael Sampaio de Queiróz, filho de Helena e Florindo, aluno da escola pública durante toda sua vida de educação básica e acadêmico de universidades públicas. Sou um professor que sempre acreditou na educação e em seu potencial, não romantizo os desafios ao dizer isso, mas acredito que por menor que seja o que consigo fazer, de gota a gota que ofereço, posso causar estímulos que podem vir a provocar mudanças relevantes no âmbito social e pessoal de cada aluno e cada aluna que posso ter a oportunidade de encontrar na docência. Este professor encontrou-se inquieto com o ensino da história da sua cidade, essa inquietação começa desde a graduação que realizei em Nova Andradina/MS.

Nesta mesma cidade eu realizei todo o meu percurso formativo na educação básica e no ensino superior até ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Campo Grande. Sempre fui estudante de escola pública estadual e na graduação resolvi cursar história no Campus da UFMS/CPNA, curso este que me despertou a curiosidade para além do que eu já sabia por meio do que me fora ensinado desde os anos iniciais do ensino fundamental, e a partir desse estímulo acadêmico este espaço local tornou-se algo muito além de onde a minha família tomou por residência.

O município de Nova Andradina, cidade que foi utilizada como ponto focal deste meu trabalho de dissertação, fica localizada na região sudeste do Estado de Mato Grosso do Sul, a cerca de 300 quilômetros da Capital do Estado, Campo Grande. A história tida como oficial da cidade inicia-se quando da sua fundação, em 20 de dezembro de 1958 e instalação oficial no dia 30 de abril do ano seguinte, em 1959, quando se desmembrou da comarca de Rio Brillhante, pertencente até então ao município de Bataguassu.

¹ Convencionou-se que a grafia da palavra “história” irá alternar-se ao longo do texto entre inicial maiúscula ou minúscula: a primeira indicando a ciência em si; e a segunda, a narrativa propriamente dita.

No curso de História tive a feliz oportunidade de estudar com um professor que fazia uma grande reflexão acerca de território e fronteiras, grande mestre e referência para mim: Leandro Baller (hoje docente na graduação e pós-graduação da UFGD) e em suas aulas o estímulo para me aprofundar na história local era crescente. Quando chegou a etapa de escrever o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso eu não tinha dúvidas, e logo convidei o professor Leandro para ser meu orientador e trabalhei com a temática da religião e como esse fenômeno se relacionou com os primeiros anos da fundação do município. Com essa proposta trabalhamos com a História Oral e Revisão Bibliográfica para a construção do trabalho proposto, e, nesse caminho eu fui percebendo que a história de Nova Andradina poderia ser explicada para além do que se ensinava oficialmente, narrativa aceita pelo governo municipal e pelos(as) líderes políticos(as) dominantes, muitas vezes sendo ainda ensinada nas escolas e promovida através dos meios de comunicação locais.

No ano de 2022 realizei a minha inscrição para ser aluno especial no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória,) sediado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/CG), nesse momento tive a grata felicidade de ser aluno das Prof^{as} Dr^{as} Aline Locastre e Celia Maria Foster, com elas o despertar para o aprofundamento de perceber a história em uma outra perspectiva tornou-se ainda maior, a cada aula no programa, sentia-me desejoso de continuar buscando um olhar (um novo olhar) para a minha cidade.

Em 2023 ingressei como aluno regular no ProfHistória/UEMS e com essa nova fase e com as reflexões/provocações das aulas eu pude começar a perceber que eu também necessitava olhar além das minhas pre concepções sobre Nova Andradina e principalmente como professor de História na educação básica.

Posso dizer que ter sido acadêmico do ProfHistória/UEMS foi um divisor de águas em minha vida, as minhas ideias, as minhas metodologias, o meu pensar em cada aula e em cada estudante, tudo isso foi passando a ter uma nova dimensão dentro de mim. Pude realizar aulas em outras perspectivas, minhas proposições e provocações tornaram-se outras, trazer uma história mais próxima da vida de cada estudante também foi se tornando uma necessidade maior para mim.

Com todas as vivências no mestrado e em minhas aulas na rede estadual de educação básica, percebi que que minha pesquisa seria acerca da relevância do ensino da história local (voltada para Nova Andradina/MS), e esse caminho de pesquisa é o que apresento nesse trabalho.

A construção do mesmo versa nos capítulos sobre as possibilidades da história local inserida no ensino de história na educação básica, perpassa também sobre o currículo da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e como é possível trabalhar algumas unidades temáticas propostas na mesma, ligando-a com o ensino da História Local.

O conceito de história a contrapelo que busco em Walter Benjamin (1940), visa uma abordagem que vai além dos relatos convencionais, procurando vozes e experiências daqueles(as) que foram silenciados(as) ou esquecidos(as) pela historiografia dominante. Ao adotar essa postura, o professor e a professora de história buscam dar espaço a um ensino e metodologias que revelam as contradições, injustiças e resistências que moldaram a trajetória humana, oferecendo uma visão mais completa e complexa da história.

Este trabalho não buscou discutir apenas a teoria que é tão essencial e base para a História, e aqui me refiro a apenas propor/discutir teorias inaplicáveis na escola, pois o chão da sala de aula é desafiador, complexo, exigente e composto por muitas diversidades humanas e culturais. Eu, enquanto professor, busco apresentar propostas sobre como é possível, mesmo que em meio a um grande desafio de currículo extenso e grande demanda de trabalho, o professor e a professora trabalhem com as suas turmas de ensino fundamental a história de Nova Andradina/MS.

Para cada etapa de ensino do 1º ao 9º do ensino fundamental, apresento recortes de habilidades com breves discussões de possibilidades de trabalho e como é possível explorar dentro delas a metodologia de trabalho com a história local, apontando possibilidades ainda não vislumbradas pela historiografia - incluindo estudos sobre museus, monumentos e suas representações.

Por fim será apresentado um material didático com planos de aula e possibilidades de trabalho com a história local em Nova Andradina. O material produzido será destinado para subsidiar o trabalho de professores e professoras da educação básica, buscando trazer possibilidades realizáveis e coerentes com o currículo e a demanda escolar.

Para esta discussão, é interessante apresentar uma visão humanista e pedagógica sobre o ensino, e aqui citamos Freire (1996), quando o autor elabora uma lista de pré-requisitos que o ensinar exige: *rigoriedade*, pois o ensino exige disciplina tanto de professores e professoras quanto de alunos e alunas; *pesquisa*, para ter embasamento ao que se diz; *respeito pelos saberes dos(as) educandos(as)*, interessando-se pelas suas vivências e aplicando-as ao cotidiano das aulas; *reflexão crítica sobre a prática*, uma vez que tudo que se aprende e se ensina vem de um lugar e vai para algum lugar, e sempre deve haver os questionamentos ideológicos, subjetivos, temporais sobre esses ensinamentos; *consciência do inacabamento*, pois nada é definitivo em um mundo de constantes mudanças; *respeito à autonomia do ser educando(a)*, considerando suas subjetividades e o seu meio; *humildade*, pois devemos nos manter sempre ao lado de alunos

e alunas, e não se manter em um pedestal de figura de autoridade ou detentora do conhecimento; *tolerância*, pois nem sempre será um processo fácil; *luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as)*, pois não há como existir um ensino satisfatório com condições de trabalho insalubres; *alegria e esperança*, para um ambiente em que se propicie o ensino e a aprendizagem como algo natural e construtivo, e não uma imposição; *convicção de que a mudança é possível*, mesmo nas situações mais complexas.

Há de se acreditar no poder da educação e do saber; *comprometimento; compreender que a educação é forma de intervenção no mundo*, e não apenas uma listagem de coisas a serem aprendidas e memorizadas; *saber escutar* a história e a realidade de cada um(a), de modo a tornar essa aprendizagem mais próxima de quem aprende; *disponibilidade para o diálogo*, um fator importante que vai colocar o(a) educador(a) mais próximo(a) ao(à) educando(a), e que vem junto a outro importante pré-requisito, *querer bem aos(às) educandos(as)*.

Cumprindo-se esses aspectos, temos que refletir que a escola há muito deixou de ser apenas um espaço em que se administravam conhecimentos - a escola é um espaço vivo, repleto de pessoas com diferentes vivências e experiências, as quais proporcionam muitas e variadas reflexões. Não é onde apenas se “passa” conhecimentos, mas onde se pode produzi-los e reproduzi-los (Silva Junior, 2022, p. 9).

Não devemos ter a pretensão de estar pregando/ensinando aquilo que é correto porque está nos livros, mas tem se apresentado a extrema importância de aproximar o(a) aluno(a) daquilo que ele(a) aprende nas aulas, representado-o(a) e aos(às) seus(uas) naquela H(h)istória que vislumbra nas aulas.

Perguntar ao(à) aluno(a) qual o seu sobrenome e incentivá-lo(a) a pesquisar sobre suas origens, vai descarrilar uma imensidão de História e histórias que não apenas vão situá-lo no “hoje” como também no “ontem”, colocando-o como uma parte importante da História do passado e do presente - importante salientar que, além da proximidade e familiaridade com o conteúdo, conhecer sobre a própria história e vê-la ser parte determinante dentro da História como disciplina não apenas aplica-se à necessidade curricular de conhecimento conteudista, como também, na contemporaneidade, é um fator de letramento social, de conhecimento de outras realidades além da bolha em que estão inseridos(as) cotidianamente.

Fazer parte desses referenciais dentro da disciplina confere um renovado interesse pela História e pela própria história, e uma nova força em questões de mudança em um sistema educacional que ainda é bastante engessado em perspectivas metodológicas: os livros, as publicações, as menções, ainda são bastante generalistas, e muitas vezes não abrem espaço ao diálogo necessário com quem aprende, diretamente do lugar onde está. Não se pode mais

classificar os conteúdos como algo dotado de começo, meio e fim, mas sim, como uma espiral de ciclos que se repetem e ressignificam o ofício do(a) professor(a) e que estão intrinsecamente ligados ao aqui e ao agora, além do passado.

Em questões de mudanças no aspecto formal e documental do ensino de História, é necessário citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² – ela mesma, um documento criado com base em audiências públicas e participação ativa do corpo docente – em que figuram importantes medidas de adequação do ensino ao programa de educação atual, entre as quais podemos destacar, para o Ensino Fundamental:

- a) Apoiar a construção do sujeito a partir do reconhecimento do eu, do(a) outro(a) e do nós – o(a) aluno(a) deve ser capaz de reconhecer o eu e o(a) outro(a) a partir da própria realidade e das referências de sua comunidade;
- b) Facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir de referências da comunidade de pertencimento.
- c) Diferenciar o público do privado, e o urbano do rural;
- d) Conhecer como foi a circulação dos primeiros grupos humanos;
- e) Pensar sobre a diversidade, as culturas e suas diferentes formas de organização;
- f) Desenvolver o conceito de cidadania, com noções de direitos e deveres;
- g) Reconhecer a diversidade, conviver com ela e respeitá-la;
- h) Analisar as diferentes formas de registros que cada grupo social produz.³

Cada um desses objetivos vai servir de base para aprimorar a reflexão que será incentivada nos anos finais, quando o(a) aluno(a) irá avaliar criticamente, fazer reflexões e intercessões da História com outras disciplinas, quando então pretende-se que esteja apto a:

- a) Apresentar dimensões de espaço e tempo sob a perspectiva da mobilidade das populações e suas formas de inserção ou marginalização em diferentes culturas;
- b) Compreender formas de organização cultural e social;
- c) Estabelecer conexões entre aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos do final do século XV até final do século XVIII;
- d) Compreender processos de independência e suas consequências;

² Documento de caráter normativo, produzido pelo MEC e definidor de conjuntos de aprendizagens aos quais todo estudante brasileiro tem direito. Ali, estão reunidos conjuntos de conceitos, habilidades e procedimentos, organizados em sete competências (Ensino Fundamental), destacando-se as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades a serem desenvolvidas em cada série (BNCC, 2018)

³ Adaptado de: TREVISAN, Rita. BNCC para História: entenda os objetivos de aprendizagem. In: Nova Escola. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/88/bncc-para-historia-entenda-os-objetivos-de-aprendizagem>>. Acesso em: 19 jun. 2024.

- e) Conhecer a história republicana do Brasil e posicionar-se criticamente em relação a certos protagonismos e antagonismos que foram estipulados em canais oficiais;
- f) Problematicar conflitos mundiais e nacionais;
- g) Relacionar eventos de tempos passados a eventos atuais.

O ensino de História local é preconizado pela BNCC quando esta sinaliza a importância do uso de diferentes fontes e tipos de documentos (2018, p. 398), abrindo espaço para fontes não oficiais, muito pertinentes a esse tipo de estudo e seus componentes, possibilitado pelo acesso ao entorno dos(as) estudantes e suas narrativas, facilitando a compreensão de sua realidade quando confrontadas com o progresso de sua história ao longo dos anos e em diferentes gerações.

Percebemos nessas prerrogativas, a predominância do incentivo à reflexão e à criticidade; em pensar criticamente sobre o que nos construiu e nos constrói na realidade em que vivemos.

O sujeito idealizado no estudo de História atualmente é ativo, atuante, atravessado por outras histórias e discursos que são componentes de uma História que se desenrola no tempo e espaço presente, mas que se origina de raízes passadas – pra citar um exemplo em Nova Andradina, a cultura da cana de açúcar: o que vemos é que a parte rural da cidade, conhecida como “a cidade do boi gordo”, ser agora tomada por canaviais e seus maquinários de colheita e processamento; o lugar, antes tomado por laticínios e frigoríficos, agora prioriza culturas de produção de cana para abastecer demandas maiores por etanol – que não tinha o mesmo prestígio da gasolina como combustível há cerca de 30 anos.

A fotografia a seguir mostra uma exposição de carros da Chevrolet em Nova Andradina. O registro, demonstrado apenas como figurativo de um evento, levanta algumas questões: a que público era dirigido esse evento, e por quê? Qual percurso a “cidade” (representada pelos(as) seus(uas) moradores(as)) teve que percorrer para chegar a essa demanda? A chegada das concessionárias demonstrava o quê sobre a nova realidade desse meio? Esses bens eram adquiridos com o fruto de qual trabalho, e para quem eram destinados esses bens? A forma como as hierarquias eram organizadas, significavam o quê naquele contexto? E como elas eram demonstradas?

Figura 1 - Automóveis disponibilizados no passado de Nova Andradina-MS.



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Todo esse entorno de mudanças no espaço tem ligação direta com as demandas do tempo: o pecuarista era uma figura poderosa e fundadora de cidades, e seus representantes, majoritariamente homens, eram figuras de prestígio; ter um carro movido a álcool evocava poder, destaque e posicionamento social.

Atualmente, não sabemos exatamente quem são os(as) representantes das usinas sucroalcooleiras, mas seu poder está materializado nas indústrias e nas pesquisas do setor automotivo, que, com o aprimoramento de suas máquinas, demanda mais produção da parte delas, e mais ainda, contratação de mão de obra⁴. A vinda de novos componentes para suprir essas demandas traz, junto de si, outros aspectos culturais, identitários, e de classe.

Como nos apresenta Silva Junior (2022), ensinar História exige um olhar crítico sobre o presente e o passado, e desenrolar essas espirais de acontecimentos encadeados nos traz tantas narrativas dignas de registro que, por sua quantidade, qualidade e potencial de desenvolvimento de conteúdo, poderiam figurar em todo planejamento, e traz junto de si uma certa indignação por ficarem ocultas debaixo de documentos regulados e reguladores, que muitas vezes permanecem os mesmos (trocando apenas de localidade).

⁴ Uma observação necessária neste ponto: a palavra “cultura” derivando de “cultivo ou cuidado”, de grãos e/ou animais (Thompson, 1995, p. 167-193, *apud* Rios, 2016, p. 57) sendo esse significado mantido ao longo do período medieval, mas mudando de direção no início do século XVI, quando se estende ao processo de desenvolvimento humano (cultivo da mente e das relações sociais).

Esses registros engessados da História que são apresentados prontos, para serem analisados de maneira uniforme, obedecem àquele conceito da história tradicional, com sua ênfase em eventos e figuras de destaque, fornece uma base essencial para o estudo histórico, mesmo à medida que novas abordagens e perspectivas emergem para enriquecer nossa compreensão do passado.

Com seus papéis reguladores, aqueles(as) que são privilegiados na História mantém sob seu jugo as histórias populares e os segredos que carregam consigo, sobre a riqueza de suas culturas, suas construções identitárias e sua forma de viver no espaço e no tempo, sempre em constante mudança, em detrimento das vezes em que permanecem, por algum período, sob o domínio e regulação do discurso colonial.

O ensino de História precisa ser disruptivo nesse sentido, trazendo a reflexão sobre o porquê permanecemos assim por tanto tempo. Questionamentos como esse resultam em políticas públicas, como aqueles referentes a reforma agrária, moradias, cotas – além, é claro, de propiciar debates mais elevados sobre essas questões.

Sob essa perspectiva, Silva Junior (2022, p. 7) traz para nossas análises o ponto de que o papel da escola é possibilitar a compreensão do real valor de práticas sociais, trabalhos, relação com o meio e identidade com o espaço em que moram; o ensino de História, nessa perspectiva, deve ser emancipador e libertador, trazendo consciência do sujeito sobre sua história dentro da História e a construção de sua identidade a partir disso – salientando aqui que os debates sobre o ensino de História ocorrem sempre no interior de lutas políticas e culturais, seus anseios e conflitos.

Observando-se essa dimensão maior, sob a perspectiva do país, podemos escalonar para nosso microcosmo em Nova Andradina: de que forma as narrativas suspensas dos canais oficiais constituem historicamente a população? E como suas narrativas de tradição oral e material compõem o nosso cotidiano histórico?

Acredito que o ensino de história, quando enriquecido por esses debates, torna-se uma ferramenta eficaz para a formação de cidadãos e cidadãs, críticos(as) e engajados(as), capazes de compreender o passado e influenciar positivamente o seu presente.

O primeiro capítulo da dissertação visa trazer uma apresentação sobre a ideia central do meu trabalho, que é repensar as possibilidades do ensino de história, a partir da história local, em uma perspectiva de que ela seja vista de baixo, ou seja, que outras vozes sejam ouvidas, que outros espaços sejam vistos, que pessoas outras deixem de ser invisibilizadas.

No capítulo seguinte trago uma discussão a respeito da história local, dando exemplos, a partir do contexto histórico de Nova Andradina de como o professor ou a professora de História poderia desenvolver alguns trabalhos em sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi analisada e por meio dela é possível vislumbrar possibilidades de inserir no currículo, por vezes tão engessado, os estudos sobre a História Local, trazendo a relevância de cada estudante perceber o seu espaço e de como a sua história e de seus(uas) familiares passam pelo local/espaço, e para que haja a compreensão de todos e todas são parte dessas histórias, principalmente as contidas e não contadas.

Como produto neste trabalho, especialmente no quarto capítulo, mas também ao longo dos anteriores, apresentarei possibilidades de planejamentos e metodologias para pensar aulas de história local no ensino fundamental, trazendo fundamentos práticos, didáticos e teóricos que serão subsídios para professores e professoras.

Em relação às estruturas do trabalho, no primeiro capítulo será possível analisar as Possibilidades para o Ensino de História, novas perspectivas de trabalho, a questão da História Local e também a apresentação de teóricos. No segundo capítulo o trabalho apresenta O Local como espaço para o ensino de História, e com essas reflexões é viabilizada uma discussão a partir de uma história vista de baixo, a utilização de imagens e recortes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se fazem presentes. O terceiro capítulo versa sobre o livro didático e as possibilidades para o ensino da história, como também as complexidades contidas nos mesmos, e qual deve ser o papel do professor e da professora diante desses desafios e possibilidades contidos nos livros. No quarto e último capítulo é apresentada uma sequência didática voltada para professores e professoras de história, e aqui, acredito que seja mais oportuno para os (as) que atuam no ensino fundamental II (6 ano até 9 ano) e no ensino médio.

CAPÍTULO 1 – POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

A história é como um carro sempre em movimento. É como a vida da gente, sempre em transformação. Alegre ou triste, o carro da história sobe, desce, avança, mas nunca para! Nossa vida, como a história, não segue um curso certo, em que todo mundo sabe exatamente o que vai acontecer (Alencar; Ribeiro; Ceccon, 1986, v. 1, p. 55).

O município de Nova Andradina fica localizado na região sudeste do Estado de Mato Grosso do Sul, a cerca de 300 quilômetros da Capital do Estado, Campo Grande. Nova Andradina foi fundada em 20 de dezembro de 1958 e instalada oficialmente no dia 30 de abril do ano seguinte, em 1959, quando se desmembrou da comarca de Rio Brillhante, pertencente até então ao município de Bataguassu.

A população registrada no último censo era de 48.563 pessoas, divididas entre área urbana e rural (IBGE, 2022). O município possui 10 escolas municipais de ensino fundamental I e II e 8 escolas estaduais (sendo uma atendendo o distrito de Nova Casa Verde), e elas alternam educação em tempo integral e parcial, bem como ensino médio e fundamental.

Falando sobre a ótica do ensino da História na cidade, por vezes é bastante restrito ao panorama geral, concentrando-se mais na História do País e seus grandes centros econômicos, em detrimento de sua própria história, que fica restrita a eventos específicos. Nova Andradina, por ser uma cidade de interior, tem características muito particulares no que tange ao seu percurso histórico: uma família em particular, Moura Andrade, detém grande parte na narrativa desse percurso, o que limita também o conhecimento sobre outras pessoas e agentes de sua História, e seus feitos no processo - bem como o impacto de seus trabalhos na História que o município constrói no presente – o que já me impactava como estudante, e que viria a impactar também as escolhas de graduação.

Minha carreira na docência se inicia com a graduação em licenciatura em História pela UFMS/CPNA iniciada em 2012; já o trabalho na escola inicia-se efetivamente no ano de 2013, como bolsista do programa do governo do estado chamado “vale universidade”. Tal programa me abriu as portas da primeira escola em que eu lecionei – Escola Estadual Luiz Soares Andrade.

A partir desse ano de 2013, também surgiram as primeiras oportunidades de substituição de docentes e, desse momento em diante, o Rafael professor começou a mergulhar nas atividades oficiais docentes, atuando como professor substituto na área em que ainda estava em formação. O brilho nos olhos pela escola começa nesse contexto, e principalmente pelo público e comunidade na qual a escola está inserida, num bairro periférico de Nova Andradina - o que

também me trouxe novos olhares para novas histórias e realidades, antes não vistas mesmo sendo munícipe natural.

Aprofundando-me como morador e como docente na H(h)istória de minha cidade, e costurando as histórias que compõem o seu todo, percebo a constância do cotidiano da cidade e das pessoas, seus costumes, hábitos, falas. A História, sob esse matiz, não é algo atrelado inerentemente ao passado, mas um constructo de nosso cotidiano, a História genuína que vai se formando diante de nós sem que nos demos conta, e que é formada pelas vivências particulares que formam um determinado momento histórico; sendo assim, a História, feita por histórias, é viva, em constante dialética.⁵

1.1 História e cotidiano

Uma referência importante para compreender a história do cotidiano é a filósofa Agnes Heller (1972); em sua perspectiva, é possível compreender que “A História do Cotidiano” é uma abordagem historiográfica que se dedica a compreender e analisar a vida cotidiana das pessoas ao longo do tempo. Em contraste com as narrativas tradicionais da história política, militar ou econômica, que muitas vezes se concentram em eventos e figuras proeminentes, a “História do Cotidiano” busca examinar a experiência comum das pessoas comuns, suas práticas, costumes e rotinas cotidianas.

No capítulo “A estrutura da vida cotidiana”, da obra “O Cotidiano e a História” (1972), a autora afirma que o cotidiano não está fora da História, mas no centro do acontecer histórico, sendo “a verdadeira essência da substância social”. As ações não cotidianas - que são objeto de estudo da História - partem e retornam para a vida cotidiana, cujo efeito dá importância a um fato histórico (Heller, 1972, p. 20). Nesse aspecto, a história do cotidiano está vinculada ao debate de questões diversas, como: a constituição social dos preconceitos, da importância da vivência em comunidade, da construção histórica dos valores de uma sociedade e a representação dos papéis sociais. Esta abordagem teórica parte do pressuposto de que a História não é feita apenas por grandes acontecimentos, mas também pelas atividades cotidianas das pessoas, reconhecendo que a vida cotidiana é fundamental para a compreensão mais completa

⁵ Na Filosofia, a dialética é constitutiva do diálogo, como forma de expor uma tese a partir de vários argumentos. A percepção da mudança presente nos fenômenos humanos foi bastante rechaçada, em benefício de uma compreensão de essencialidade. A partir do materialismo histórico, é possível pensar o fazer histórico como um processo dialético, onde atuam a contradição das forças contrárias e o movimento constante que perfazem a historicidade. (Konder, 1986).

do passado e do presente, pois é nesse espaço que as pessoas vivem, trabalham, amam, lutam e enfrentam desafios.

Ao estudar o cotidiano, os(as) historiadores(as) podem descobrir uma riqueza de informações sobre a vida das classes populares, suas relações sociais, estruturas familiares, práticas religiosas, lazer, alimentação, vestuário e outras áreas que são abordadas nos registros históricos ocasionais. Além disso, a História do Cotidiano permite uma análise mais inclusiva e democrática da História, reconhecendo as vozes das pessoas comuns e destacando suas contribuições para a História.

Uma das principais contribuições teóricas para a História do Cotidiano veio da Escola dos Annales, um movimento historiográfico que surgiu na França no início do século XX. Marc Bloch (2001), que é uma referência no campo de estudo, argumentou que a História deveria se preocupar não apenas com os eventos políticos e econômicos, mas também com a vida social e cultural das pessoas; o autor enfatiza ainda a importância de investigar as mentalidades, os hábitos e as práticas do dia a dia para uma compreensão mais detalhada, tanto do passado quanto do presente. Nessa compreensão, “[...] a história é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens [...] (e aqui acrescento: das mulheres). [...] A vida, como ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal” (Bloch, 2001, p. 128).

Nessa perspectiva, pauto-me nas ideias do autor acima citado, e aqui esse pensar histórico seria no sentido de pensar a história numa perspectiva ampliada, lançando o olhar para a renovação historiográfica que amplia a concepção de História, como ciência dos homens e mulheres no tempo. A História, postulada por esse autor, nos permite compreender a realidade observada pela via da multiplicidade de fontes, percebendo que o documento vai além do que está apenas escrito.

As discussões a respeito da História do Cotidiano, atreladas ao pensamento de Bloch (2001) e Heller (1972) oferecem uma perspectiva enriquecedora sobre o passado e a história do cotidiano, destacando a importância das atividades e experiências cotidianas na formação da sociedade e da cultura e colocando o historiador e a historiadora como farejadores(as) dessas histórias contidas e por vezes não contadas. Ao examinar os aspectos mais mundanos da vida das pessoas comuns, os(as) historiadores(as) podem lançar luz sobre questões importantes relacionadas à identidade, poder, resistência e mudança social ao longo do tempo; tais fatores cotidianos nortearam os objetivos desta pesquisa, os quais descrevo a seguir.

A intenção primordial foi pesquisar e descrever aspectos da história local em Nova Andradina, a partir das dimensões do que aqui denomino de história vivida na rua, no Município, problematizando e descrevendo as possibilidades sobre ensino de história local de

acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, com enfoque no ensino fundamental, a partir das premissas de sujeitos históricos silenciados nesse processo, mas que compuseram a cultura e a História local, mesmo estando fora dos registros oficiais.

A partir do que foi apresentado anteriormente, justifico esta pesquisa em uma perspectiva “a contrapelo da história”, como descreve Walter Benjamin (1996) - uma abordagem que desafia as narrativas históricas convencionais e buscou revelar as contradições e oprimidos(as) muitas vezes ignorados(as) ou marginalizados(as)/esquecidos(as) e silenciados(as) pela História oficial, aquela narrada a partir de interesses institucionais e/ou políticos.

1.2 A história local em perspectiva

Nessa perspectiva de trabalho, apresento a importância da História local - porém, problematizada sob o viés da experiência histórica a partir das perspectivas das pessoas comuns, das minorias (não tão menores), grupos marginalizados e da base da sociedade, em oposição à ênfase tradicional nos eventos, figuras e instituições dominantes. Tal perspectiva valoriza as vozes e experiências das pessoas que muitas vezes são negligenciadas nas narrativas históricas convencionais. Ao destacar suas experiências e lutas, a história vista de baixo para cima desafia as narrativas dominantes, sendo dessa forma fundamental para o estudo da história social e cultural, fornecendo *insights* importantes sobre as complexidades e diversidades da sociedade ao longo do tempo. Tal distanciamento entre o conhecimento histórico e as práticas cotidianas que fazem a história me instigam a levantar questões e a tratar desse tema, quer seja do ponto de vista da pesquisa, ou da experiência como professor.

Nesse contexto de estudos, percebe-se a lacuna que ainda há em aulas de História na educação básica e até mesmo no ensino universitário - principalmente no tocante à “História Local” em Mato Grosso do Sul -, o que levanta uma questão: afinal, qual é a História de Nova Andradina? Por que conhecemos apenas a perspectiva do fundador? Questões como essa ressaltam o caráter multifacetado e essencial da História na sociedade, o qual também é um pilar fundamental da educação que permite aos(às) discentes compreenderem o passado, desenvolverem habilidades críticas e se envolverem na sociedade de forma ativa.

Conforme aponta Souza (2020 *online*):

Uma das maiores dificuldades que os professores de História enfrentam é estimular o interesse do aluno por conteúdos que não parecem ter utilidade imediata na vida do aluno. O aluno estuda por estudar, para ser aprovado no fim do ano letivo, fica

--

desestimulado, sem criatividade. Para desenvolver seus conhecimentos e capacidades que lhe darão maior liberdade de escolha e satisfação em sua vida, é necessário que o educador use a imaginação e evidencie a aplicabilidade do conteúdo de forma imediata e simples no ambiente em sala de aula, utilizando para isso materiais e métodos que despertem o interesse dos alunos em aprender.

Com essa reflexão, considero ressaltar a relevância da história local para que o ensino e a aprendizagem possam ser mais palpáveis, próximos e possíveis de serem aplicados de forma construtiva ao tema, aproximando assim o(as) estudante do seu contexto social, problematizando-o e dando assim novo sentido e “sabor” às aulas.

De acordo com Fonseca (2006, p.132)

Nós, professores, temos o papel de, juntos com os alunos, auscultarmos o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros. A escola e as aulas de História são lugares de memória, da história recente, imediata e distante.

Desse modo, enquanto metodologia, trabalhar com a história local atende a uma necessidade vigente na metodologia do ensino de história, principalmente no que tange ao deixar que outros(as) agentes possam se fazer ouvidos(as).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) de História do Ministério da Educação reforçam uma preocupação:

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (Brasil, MEC, 1997, p. 49).

Considerando os PCNs para o ensino de História, afirmo que este tema de trabalho carrega em si uma grande ferramenta para se debater e dialogar: a história local, as relações de gênero, poder, patriarcado. O ensino de História desempenha um papel vital na formação da compreensão crítica e na construção da identidade, considerando-se que os(as) alunos(as) são expostos(as) a narrativas do passado que moldaram o mundo em que vivemos hoje. Nesta dissertação, também foi explorada a importância do ensino de História em relação às questões de gênero, os desafios que enfrentados e algumas abordagens enquanto possibilidade para tornar a aprendizagem histórica mais envolvente e significativa aos(às) discentes.

A partir da pesquisa e reflexão acerca da história local, da história do cotidiano e do ensino de História, é possível compreender, de acordo com minhas práticas e pesquisas

enquanto aluno da educação básica e do ensino universitário, e hoje professor que me tornei no município de Nova Andradina/MS, que a narrativa acerca do mesmo, por vezes, traz o cunho de uma era, uma história monumental, ou seja, narrada por meio de uma abordagem na escrita e no estudo da História que enfatiza a importância dos grandes eventos, líderes e monumentos na narrativa histórica, e aqui destaca-se a figura do “fundador”, o pecuarista paulista Antônio Joaquim de Moura Andrade (1889-1962), e o mesmo é o colonizador de Andradina, no interior de São Paulo. O topônimo Andradina, presente em ambas as cidades, é uma homenagem a Moura Andrade, sendo que, na localidade sul-mato-grossense, acrescentou-se o prefixo “Nova” como uma possibilidade de evitar confusões entre as cidades.

Conforme a pesquisa se dava no meu tempo de construção do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em História pela UFMS/CPNA, entrevistei moradores(as), homens e mulheres que pertenciam às famílias daqueles(as) que foram os(as) primeiros(as) trabalhadores(as) da cidade, pessoas em sua maioria negras e descendentes de indígenas e nordestinos(as) – o que já conta muito sobre os silenciamentos na história oficial, gerando questionamentos sobre por que esses homens e essas mulheres nunca aparecem - e a resposta, embora evidente, nos primórdios de minha graduação ainda era um assunto escuso de discussão; todavia, colocou-se como início de uma preocupação em procurar a história nas ruas, desvendando como as pessoas interagem com o contexto social, econômico e cultural em um dado momento histórico, interpretam e dão sentido às suas experiências (Thompson, 1987) – uma ideia que deu origem às nossas perguntas de pesquisa, que por sua vez originaram a ideia deste projeto e seus questionamentos que agora são debatidos nesta dissertação.

Agora, no lugar de professor envolvido com a necessidade de direcionar os olhares dos e das jovens estudantes para o processo histórico e seus lugares nele, me aproximei dos estudos teóricos sobre a história do cotidiano e, a partir desses estudos, produzir novos olhares a respeito da localidade, despertando e/ou reforçando o interesse pelo conhecimento histórico.

A esta altura de meus apontamentos, em que articulo sobre novos olhares acerca do silenciamento de agentes considerados menores na história local, devo citar Benito Bisso Schmidt (2010), *apud* Gandra; Possamai (2011), quando o mesmo disserta sobre o início dos interesses a respeito da História cotidiana: se antes, o vocabulário cotidiano não era o suficiente para nos engajarmos na História de uma forma geral e explicar seus processos diversos, o mesmo ganhou destaque a partir da “efervescência dos movimentos sociais, desafiando o papel do Estado e dos partidos” (Schmidt 2010 *apud* Gandra, Possamai, 2011, p. 8), propulsionando mudanças na sociedade, na forma de pensar e agir enquanto sujeito histórico; autores como Edward Palmer Thompson e Michel Foucault levantam desconfiças e questionamentos a

respeito das ações e discursos de poder, tirando o foco das grandes agências de dominação e trazendo à tona a relevância dos discursos e atos marginais (aqui, sem a conotação pejorativa adquirida por preconceitos sociais; apenas denominando aqueles(as) que estão, por assim dizer, “à margem”), suas resistências e seus espaços que poderiam ser privilegiados de alguma forma, a partir de então.

Em uma perspectiva de estudo histórico e sociológico, quando a realidade é transformada em objeto de análise e pesquisa, conduzida por estruturas teóricas, os protagonistas da História tendem a ser obscurecidos, pois as pessoas são frequentemente classificadas em modelos conceituais pré-estabelecidos. Essa crítica também é compartilhada por Thompson, que contesta o método empregado por vários pesquisadores, marxistas ou não, ao abordar a noção de classe social:

Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores, mas os vetores (Thompson, 1981, p. 57).

Edward Thompson (1981) é um historiador britânico conhecido por suas contribuições significativas para a história social e política, particularmente por seu trabalho inovador sobre a classe trabalhadora na Inglaterra durante os séculos XVIII e XIX, o qual teve um impacto significativo no campo da história social e política e em minha concepção e análise tem suas principais ideias e contribuições pautadas em:

- a) **História Social:** Thompson foi um dos pioneiros da história social, que se concentra nas experiências cotidianas, nas condições de vida e de trabalho das pessoas comuns ao longo da história. Ele enfatizou a importância de entender a história "debaixo para cima", ou seja, a partir da perspectiva dos(as) trabalhadores(as) e das classes populares.
- b) **Consciência de Classe:** Uma de suas ideias centrais foi a concepção da consciência de classe como uma força histórica, argumentando que a mesma não era apenas uma categoria econômica, mas também cultural e moral, moldada pelas experiências e lutas dos(as) trabalhadores(as), o autor rejeitou interpretações simplistas e deterministas da consciência de classe.
- c) **Crítica ao Positivismo:** Thompson criticou abordagens positivistas da História, que enfatizavam a objetividade e a neutralidade do historiador e da historiadora. Ele

--

argumentou que a História é inevitavelmente interpretativa, e que os(as) historiadores(as) devem estar conscientes de seus próprios pressupostos e perspectivas.

- d) Cultura Popular: O autor também fez importantes contribuições para o estudo da cultura popular e das tradições populares, ao argumentar que a cultura das classes populares era uma fonte vital de resistência e solidariedade, e que merecia ser estudada e valorizada pelos(as) historiadores(as).

Em meio às inquietações acadêmicas desde a graduação, trago aqui a importância de narrar a história de Nova Andradina (MS) em outra perspectiva, dentro de uma aula de História especificamente e para muito além de apenas uma aula de História; o que é concebido a partir do pressuposto por Thompson, que acreditava que a História deveria ser contada a partir das perspectivas e experiências das pessoas comuns, em vez de se concentrar apenas nos eventos políticos - e aqui posso destacar que a história de Nova Andradina vai para além da *data de* e das elites oligárquicas dominantes.

A concepção de história social destaca a importância da vida cotidiana, das lutas de classe e da cultura popular na formação da sociedade, e, nessa perspectiva, é possível a abordagem de Thompson (1981) à história social, uma crítica ao positivismo e ao determinismo econômico, argumentando que a história não é apenas uma sucessão de eventos inevitáveis determinados por forças econômicas, mas sim o resultado das ações e escolhas humanas em contextos específicos; e no caso de Nova Andradina não foi diferente: o silenciamento e a invisibilidade a que alguns e algumas foram postos foi resultado das ações e escolhas de uma classe dominante.

A história social, na concepção de Edward Thompson (1981), trouxe uma nova dimensão ao estudo do passado, destacando a importância das vozes e experiências das classes populares e desafiando interpretações simplistas e elitistas da história. Seu trabalho traz subsídio teórico para um pensamento histórico que leve para histórias outras.

Numa outra perspectiva teórica, gostaria de trazer para este trabalho Ecléa Bosi (1994), a qual foi uma renomada psicóloga e historiadora brasileira, conhecida principalmente por suas contribuições para a história das emoções e da cultura brasileira; suas principais ideias abrangem uma variedade de temas, incluindo a memória, as emoções, a literatura e a psicologia social.

Vislumbro em sua teoria possibilidade de clarear e humanizar o presente pela troca de experiências que é defendida por Bosi (1994). Para ela, é preciso conservar a arte de narrar: trata-se de um processo em que o(as) narrador(as) é o sujeito personagem da História, e o narrar

é o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da História que está sendo construída pelo(as) narrador(as) e pelo(as) historiador(as)/ouvinte.

Um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos. E aqui posso dizer que faz todo o sentido a proposta de Thompson alinhavada com Bosi, visto que ambos pedem “vozes” e “espaços” para quem não foi anteriormente reconhecido(as).

Bosi (1994) explora o conceito de memória coletiva, investigando como os grupos sociais constroem e compartilham narrativas sobre o passado, apontando que a memória coletiva é fundamental para a construção da identidade cultural e social de uma comunidade.

Vejo nessa contribuição da autora uma outra importante justificativa teórica para este trabalho, haja vista que a cidade de Nova Andradina não possui uma narrativa plural e coletiva em discursos e historiografias oficiais, mas sim direcionada, monumental e hegemônica - e aqui, me refiro aos textos oficiais (matérias de jornais locais, sites da prefeitura, panfletos informativos de eventos, materiais de museu). Me Apesar de nos últimos anos terem sido escritos diversos Trabalhos de conclusão de curso no curso de História da UFMS, campus de Nova Andradina sobre diferentes sujeitos e narrativas da história local e de terem sido elaboradas dissertações de mestrado como as de Claudinei Araújo dos Santos (2015), de Danilo Moreira Leite (2015), de Fabiano Greter Moreira (2029) e Edmilson Santana (2024) que abordam a ocupação e o desenvolvimento da região em perspectivas diversas, percebo que tais produções ainda não chegam às escolas e ainda não foram apropriadas adequadamente para inspirarem a produção de materiais didáticos utilizáveis por docentes em sala de aula.

1.3 Reflexões sobre o ensino e as histórias locais

Outra abordagem e agora sobre ensino de História especificamente, agrego a discussão proposta no trabalho da pesquisadora Circe Bittencourt (2005), uma destacada historiadora e educadora brasileira que desempenhou um papel fundamental na renovação do ensino de história no Brasil durante o século XX.

A discussão proposta pela historiadora fundamenta-se no ensino de História e se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial.

Nesse contexto, esta dissertação vem ao encontro desse ensino de História, que dá espaço a outros e outras agentes da História que foram deixados(as) de lado como se nada tivessem a dizer, fazer e contribuir para a construção de uma memória local. A história ainda apresentada em escolas de Nova Andradina encontra-se mutilada, segregada, pois há muito o que refletir sobre a mesma.

Bittencourt (2005) defende um ensino de História que seja além da mera memorização de datas e eventos, enfatizando a importância de contextualizar os acontecimentos históricos e incentivar os(as) alunos(as) a refletirem sobre as causas, consequências e diferentes interpretações dos fatos históricos.

A autora valoriza ainda o uso de fontes históricas diversas, incluindo documentos, relatos, imagens e artefatos, para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem; busca promover um diálogo crítico com diferentes narrativas históricas, reconhecendo a multiplicidade de perspectivas e experiências presentes na História. Essa também é a proposta metodológica deste trabalho sobre história local e ensino de História.

Sobre Bittencourt (2005), a partir da análise de sua obra, constata-se o seu compromisso com a transformação social e a justiça histórica, acreditando que o ensino de História deveria contribuir para a formação de cidadãos(às) críticos(as) e engajados(as), capazes de compreender e intervir nas questões sociais e políticas de seu tempo, destacando-se também por sua defesa da inclusão das vozes e experiências marginalizadas na narrativa histórica. Ela enfatiza a importância de explorar a história das mulheres, dos povos indígenas, dos(as) negros(as), dos(as) trabalhadores(as) e de outros grupos historicamente excluídos, contribuindo para uma história mais abrangente e plural.

Uma outra perspectiva de trabalho que justifica esse trabalho é a história local, visível como proposta para o ensino de História e aceita em boa medida entre os(as) envolvidos(as) com o tema, permitindo romper com a História tradicional e superar, em qualidade de saber histórico. A importância da história local é plural e abrange diversos aspectos que contribuem para a compreensão mais profunda da identidade, cultura e desenvolvimento de uma comunidade, região ou localidade específica.

Aqui posso elencar algumas reflexões acerca do que Thompson (1981) acreditava sobre a relevância da história local - para ele, entender a história local é essencial para compreender a história nacional e global. Para o autor, as experiências das pessoas em nível local são fundamentais para moldar as tendências e os eventos históricos em um contexto mais amplo - ressaltando-se, aqui, sua importância para as aspirações deste projeto, no que tange à relevância

da história local, contribuição para a visibilidade de memórias diversificadas e produção de material interessante no incentivo da pesquisa e exploração da história local.

Além do mais, Thompson também foi um dos pioneiros na utilização de fontes primárias locais, como registros paroquiais, jornais locais, documentos administrativos e relatos de testemunhas oculares, para reconstruir a vida cotidiana das pessoas em comunidades específicas; acreditava que essas fontes ofereciam informações importantes quanto às experiências individuais e coletivas das pessoas comuns, permitindo uma compreensão mais profunda da história local. Entre os apontamentos do autor concernentes ao meu objeto de pesquisa, posso destacar:

- a) Preservação da identidade cultural: A história local ajuda a preservar a identidade cultural de uma comunidade, incluindo suas tradições, costumes, histórias e valores únicos. Isso permite que as gerações presentes e futuras se conectem com suas raízes e compreendam a evolução da sua comunidade ao longo do tempo. Aqui serão valorizados grupos que, por vezes, foram silenciados, e conecta-se com a proposta da “história vista de baixo”
- b) Conexão com o passado: A história local oferece uma conexão tangível com o passado, permitindo que as pessoas compreendam como sua comunidade foi formada, os desafios que enfrentou e as conquistas que alcançou. Isso promove um senso de continuidade e pertencimento.
- c) Compreensão da diversidade: Ao explorar a história local, os(as) estudantes(as) e as pessoas como um todo podem entender melhor a diversidade cultural, étnica, social e econômica que existe dentro de sua própria comunidade. Isso promove o respeito mútuo e a valorização das diferenças.
- d) Educação e aprendizado: A história local oferece oportunidades valiosas de educação e aprendizado, tanto dentro das escolas quanto fora delas.
- e) Preservação do patrimônio: A história local também desempenha um papel crucial na preservação do patrimônio cultural local sendo ele: material, natural e imaterial de uma comunidade. Isso inclui edifícios históricos, áreas naturais protegidas, monumentos e objetos de valor histórico, e Nova Andradina têm muito espaço para ser explorado e interrogado para narrar a história.

A história local é essencial para enriquecer a compreensão de estudantes, e por meio deles(as), das pessoas com quem convivem sobre sua própria identidade, fortalecer os laços comunitários, promover a diversidade cultural, preservar o patrimônio e inspirar a participação

cívica, o orgulho e a criticidade em suas comunidades, evocando uma percepção do mundo a partir de suas origens e a atuação para a transformação do mesmo.

Metodologicamente, este trabalho apresenta sistematização e análise dos mais variados materiais de memória disponíveis para se realizar uma compreensão da construção histórica do Município de Nova Andradina/MS e por meio desta prática espera-se que professores(as) e estudantes dos vários níveis de ensino da educação básica possam criar suas próprias narrativas históricas.

As análises neste trabalho seguiram um método de reflexão: se hoje estudamos e usufruímos de uma História que engloba as histórias, é necessário salientar que o ensino (com mais ênfase há algum tempo atrás, e atualmente ainda presente em certo ponto) obedecia a uma metodologia que implicava em um recorte temático nacional como base, e neste ponto salientamos a importância dos estudos de Luís Reznik (2008a, p. 1), quando o autor cita o que chama de “recorte nacional” na construção das narrativas históricas inclusas na base curricular, que no período colonial era aliado à monarquia; na fase republicana, às construções políticas da elite da época (tal como na anterior); e depois, no regime militar (1964 – 1985), ao ufanismo, à integração generalizada e exagerada ao Brasil como um todo – e a ninguém em particular.

Aqui nesse ponto, segundo Reznik (2008b) o pertencimento à identidade nacional ganhava um sentido de lealdade (e aqui destaco a frase “Brasil: ame-o ou deixe-o”, evidenciando aqueles(as) que o deixavam como traidores(as), sabendo que aqui era uma crítica aos(as) que se opunham ao regime militar, tido pelo segmento que assumiu o poder como o melhor modelo para o Brasil e todo o seu povo), destacando que o(a) cidadão(ã) era, em primeiro lugar e antes de tudo o mais, brasileiro(a).

A nação era um elemento central em um sistema de representação cultural; havia a construção de um discurso ufanista, que por sua vez, tinha a pretensão de construir sujeitos.

Todavia, a ideia de nacionalismo exacerbado esbarra na mobilidade, na multiplicidade das identidades: algo que, na reflexão de Reznik (2008b) ultrapassa o sujeito moderno para inscrever na pós-modernidade novos processos de criação de pertencimento, provisórios, variáveis e problemáticos.

Não há meios de, por exemplo, aplicar a lógica nacionalista, sempre espelhada em grandes feitos e grandes centros e eventos, às pequenas associações humanas das microrregiões brasileiras: as narrativas não são homogêneas, logo, não há como aplicar esse conhecimento generalista a estudantes que não o vivenciam e cujos(as) antepassados(as) não vivenciaram.

Por essa lógica, o autor apresenta o que devemos esperar do ensino de História: que proporcione reflexões sobre o lugar em que se encontra, formulando ideias sobre si e sobre

os(as) outros(as), ficando a exercício da memória (a História passada, antes celebrada como a oficial a ser estudada) possibilitar reflexões sobre nossas identidades, quem somos, para onde vamos, o que pretendemos enquanto cidadãos e cidadãs.

A problematização apresentada por Reznik (2008b) nos traz pautas importantes que nortearam nossas análises: os sujeitos a serem representados, por mais que pertençam ao passado, são, dentro dessa perspectiva de análise, pós-modernos; e portanto, são essas identidades móveis que constroem a História viva, a que vivemos no passado e que não ficou parada no tempo, mas que é uma História em constante transição e que deve ser assim apresentada aos(às) estudantes, não apenas como um documento de memorização, mas como algo em progresso perpétuo.

Embasado nos conceitos de Reznik (2008b), o que propus é que a metodologia de análise considerasse como materiais de memória a serem analisados neste trabalho: um livro didático sobre a história e a geografia de Nova Andradina e também a análise de fotografias da história do município que retratam o passado na cidade.

CAPÍTULO 2 - O LOCAL COMO ESPAÇO ABERTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (VISTA DE BAIXO)

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nas usinas, nos namoros de esquina. (Ferreira Gullar, 1981).

A história tida como oficial de Nova Andradina inicia-se quando foi fundada, em 20 de dezembro de 1958 - e instalada oficialmente no dia 30 de abril do ano seguinte, em 1959, e se desmembrou da comarca de Rio Brilhante, pertencendo até então ao município de Bataguassu.

Sobre seu aspecto histórico, e nas aulas referentes à fundação da cidade, é comum a abordagem clássica que se costuma ver em livros de História: a ênfase nos fundadores e suas famílias, suas vidas, seus feitos, suas influências. As narrativas orais de sua fundação, e os(as) narradores(as) responsáveis por ela ou ficam de fora, ou figuram em canais não oficiais, como relatos individuais e conversas cotidianas.

Diante do exposto, gostaria de apresentar o que particularmente considero como a DIMENSÃO DA LOCALIDADE ser um espaço aberto para o ensino de história. E aqui, é importante trazer a relação entre o espaço, a história, a memória e os sujeitos que dentro dela estão.

Bloch (2001) considera que os documentos, objetos, paisagens, espaços, não falam por si só, e cabe ao(à) historiador(a) interrogá-los para trazer à tona as suas evidências. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda da história e da sua relação com o espaço urbano. No que se refere ao ensino de História, à medida que essas conexões vão sendo elaboradas, a aula de história torna-se mais significativa aos(as) estudantes e o fazer a história debaixo para cima acontece, ou seja, um novo olhar e uma nova perspectiva dos fatos historicamente apresentados.

A história local da(s) cidade(s) pode ser um grande instrumento para o ensino de história desde que o processo de aprendizagem sobre o referido eixo temático não seja engessado e desconexo com a realidade do estudante, essa sempre foi uma das minhas grandes preocupações e inquietações enquanto professor: tentar provocar/aguçar um sentimento para aquilo que se estuda na sala de aula.

Na mesma perspectiva do historiador Bloch (2001), as histórias das cidades também precisam ser interrogadas. Sem essa interrogação, não haverá uma permissão e nenhum espaço aberto para uma outra compreensão e uma nova visão a respeito da história local. Sem essa

interrogação às histórias (e outras histórias plurais) para além da oficialidade, não teremos, então, uma aula de história local mais significativa.

Com essas reflexões eu penso que uma aula de história contextualizada é essencial para proporcionar um entendimento mais profundo e significativo dos acontecimentos passados e por vezes do presente também. Esse tipo de abordagem vai além da simples memorização de datas e fatos, permitindo aos alunos compreenderem as causas, consequências e inter-relações dos eventos históricos e saber que toda ação humana está inserida dentro de um contexto político, social, econômico e outros.

Heller (1972) argumenta que o cotidiano está intrinsecamente ligado à história e à cultura. As práticas cotidianas refletem a herança cultural e as condições históricas de uma sociedade, ao mesmo tempo que contribuem para a sua contínua transformação. Por isso as imagens do cotidiano também mostram as ações humanas e suas contribuições na história.

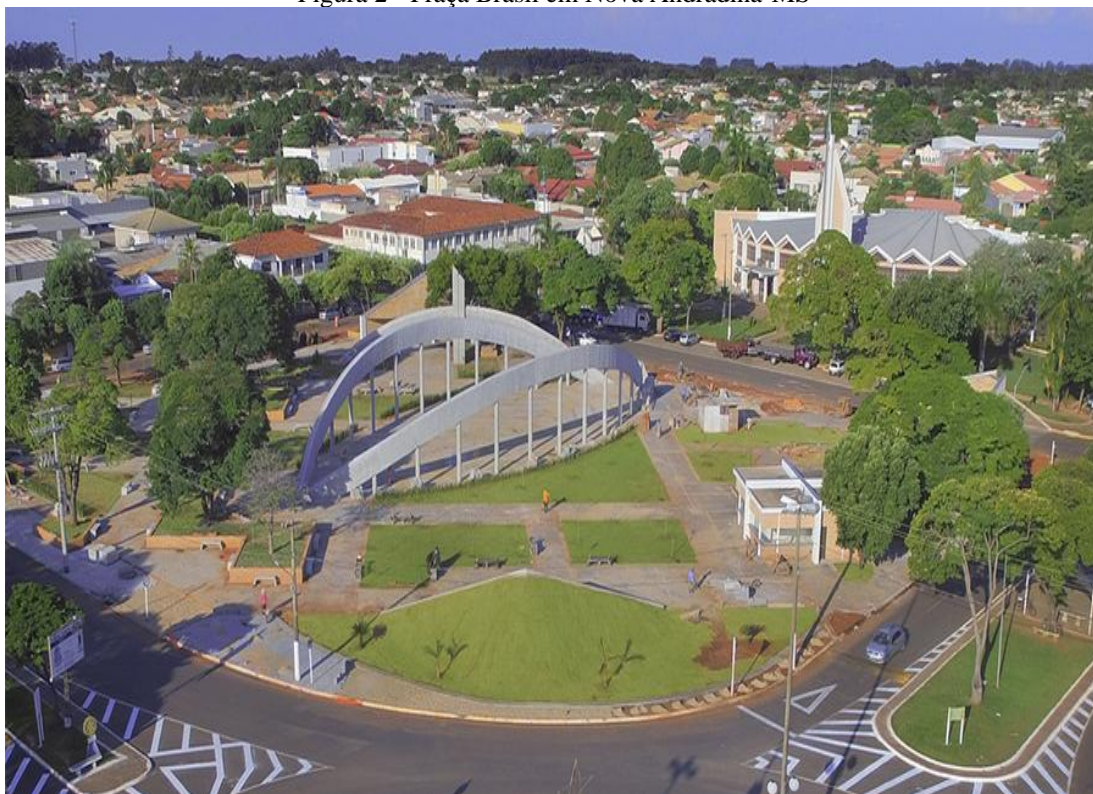
Na visão da filósofa, as práticas cotidianas são tanto um reflexo das tradições culturais quanto um motor para a mudança histórica. A história do cotidiano, na perspectiva da história local e no seu ensino, nos permite entender a vida de indivíduos comuns, aqueles(as) que raramente figuram nos grandes relatos históricos.

É preciso que em cada história fique evidente que nada acontece isoladamente, e isso é fundamental, um exemplo da historiografia clássica que posso citar como exemplo de um conteúdo do ensino fundamental é o tema “Revolução Francesa”: Ao invés de apenas aprender sobre a queda da Bastilha, os alunos e as alunas estudariam as condições sociais, econômicas e políticas que levaram à revolução, compreendendo as tensões entre diferentes classes sociais e os ideais iluministas que inspiraram os revolucionários, como viviam as pessoas tidas como comuns? Como se alimentavam? Como eram tratadas? Como era a vida e privilégios de nobres e burgueses? Desta forma eu acredito que o ensino se consolide.

Voltando para a História local, e no caso Nova Andradina/MS e pensando sobre como aplicar o seu ensino, eu imagino o cenário de uma “Aula Campo” onde, como professor, posso me descolar através de uma caminhada com os(as) estudantes e a partir disso ir tecendo comentários e reflexões em cada parte, pois acredito que a história é viva, e o(a) professor(a) deve farejá-la em cada canto.

Nessa aula por exemplo, posso conduzi-los(as) inicialmente através de uma reflexão, e aqui imagino que essa aula terá início em uma visita local na Praça Brasil, localizada no centro do município de Nova Andradina/MS, e antes de continuar a minha provocação metodológica, apresento logo abaixo a imagem da praça na atualidade:

Figura 2 - Praça Brasil em Nova Andradina-MS



Fonte: Arquivo do museu municipal de Nova Andradina-MS

Considerando que estaria com uma turma de estudantes no centro de Nova Andradina ou projetando essa imagem em uma sala de aula, em uma análise de um cenário da atualidade, posso lançar umas perguntas:

- 1) O que você vê nessa imagem?
- 2) Como você imagina que era este local, antes da construção da praça?
- 3) O que você sabe sobre os monumentos da praça? O que eles representam?
- 4) Como era a praça antigamente? O que mudou nela?

Nessa perspectiva de ensino, acontece uma revisão historiográfica muito profunda, pois nesse ponto o professor e a professora de história podem começar perguntando e ouvindo o que seus alunos e alunas trazem, e isso é muito importante, pois considerar os saberes de cada estudante faz a diferença no entendimento de saber qual a percepção e formação histórica que esse indivíduo traz e também perceber o seu lugar de partida onde está inserido.

Ouvir cada estudante é muito relevante, porém, conforme alerta Circe Bittencourt (2004, p.170):

A memória, [...], não pode ser confundida com a história. [...] As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. A dos velhos e de pessoas

que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento.

Nessa perspectiva, considero algumas formas que o professor e a professora podem apresentar essa história local e possibilidades de explicações para o que estimulou a colonização em Nova Andradina (e não imposições totalitárias de verdade):

Eixo 1 de explicação: Apresentar a história de que até meados do século XIX toda a porção sul do atual estado de Mato Grosso do Sul era habitada por povos indígenas, que baseavam sua existência na coleta, caça, pesca e artesanato, e com respeito à natureza. Refletir até mesmo sobre a praça Brasil que traz um monumento indígena, e o porquê dele, deixar a história local falar;

Eixo 2 de explicação: Trazer à memória da turma a influência da ação política e econômica “A Marcha para o Oeste” que começa antes da criação da cidade, e que a mesma foi uma política desenvolvimentista do governo brasileiro durante o Estado Novo (1937-1945), sob a liderança do presidente Getúlio Vargas.

Aqui é importante deixar claro que o seu principal objetivo era promover a ocupação e o desenvolvimento das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, que até então eram áreas pouco povoadas e economicamente subdesenvolvidas (importante destacar que essa era a visão de governo e que os povos indígenas que habitavam nessas regiões sempre sofreram grandes danos).

Diante desta análise desse cenário histórico de explicação sobre a Marcha para o Oeste, é importante deixar claro que a solução encontrada pelos poderes para o abastecimento da indústria e a demanda por alimentos foi a expansão da fronteira agrícola e a integração de novas áreas ao processo produtivo, objetivando também a ampliação do mercado de consumo para o capital industrial;

A necessidade de incorporação de novas áreas ao processo produtivo visando dar sustentação ao desenvolvimento urbano-industrial do Brasil levou o governo a voltar suas atenções para o oeste do país, com medidas que garantissem sua ocupação e inserção produtiva (Mizusaki, 2003, p. 53).

A colonização foi implementada no Estado como parte da estratégia do Governo Federal que visava a ocupação dos "espaços vazios" e o fortalecimento de seus domínios nas áreas de fronteira, com a implantação de colônias agrícolas nacionais. O projeto tinha como meta a expansão da pequena propriedade, como forma de diversificação da produção nacional, a partir do desenvolvimento da indústria nacional. Através da "Marcha para o Oeste", tentava-se conquistar o interior do país, para a sua integração à economia nacional (Moreno, 1999, p. 75).

Eixo 3 de explicação: Nova Andradina foi fundada em 1958 por Antônio Joaquim de Moura Andrade, um empreendedor que viu o potencial agrícola e pecuário da região para agregar valor à sua empresa;

Aqui vale a pena que o professor e a professora de história se lembrem que em 1958, o Brasil estava sob o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, por seu enfoque no desenvolvimento econômico e na modernização do país.

Eixo 4 de explicação: A localização geográfica de Nova Andradina, próxima à divisa com o estado de São Paulo, facilitou o fluxo de pessoas e mercadorias entre os estados, promovendo o comércio e o intercâmbio econômico. Essa posição estratégica ajudou a integrar a região às redes de comércio mais amplas do Brasil;

Eixo 5 de explicação: A fundação de Nova Andradina em 1958 por Moura Andrade pode ter sido diretamente influenciada pela proximidade do Rio Ivinhema. O rio fornecia os recursos necessários para sustentar a nova comunidade, desde água potável até um meio de transporte por balsa e comunicação natural para a região.

Por meio dos saberes históricos apresentados sobre Nova Andradina ao longo dos anos, sabe-se que antes de chegar às terras que hoje formam Nova Andradina, Moura Andrade havia iniciado seus trabalhos de colonização em Mato Grosso, no final da década de 30.

Ainda antes da divisão do Estado em 1977, adquiriu da unidade federativa a Fazenda Caapora, depois renomeada como Fazenda Primavera, localizada nas proximidades da baía do Rio Samambaia, no vale do Rio Paraná – local onde mais tarde o pecuarista iniciaria a construção de um porto fluvial, e aqui mais uma vez aparece a importância da região e seu ponto estratégico de escolha como colonizador.

Em 1957, o paulista desmembrou uma gleba da Fazenda Baile. Foi neste período que se deu início aos trabalhos nas terras que hoje compõem Nova Andradina. Após este processo foram loteadas outras propriedades rurais, oferecendo grandes vantagens aos migrantes. A ação culminou em povoação da região, contando com um relevante número de paulistas, paranaenses, mineiros(as) e, principalmente, nordestinos(as), que se deslocaram ao então embrião da cidade e trabalharam na abertura das ruas, nas fazendas e nos primeiros comércios, vejamos nas imagens abaixo:



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Na foto aqui apresentada, é possível pensar proprietários que observam o trabalho feito em suas terras. A figura do fundador e do grande proprietário de terras está atrelada estreitamente à História oficial do município; as narrativas populares acabam silenciadas nesse entremeio; o fato dos proprietários serem concomitantemente figuras políticas também colaborou nesse processo de silenciamento.

As fotografias são fontes visuais que transportam os(as) estudantes para o passado, caso sejam bem utilizadas, e podem acabar proporcionando uma compreensão mais profunda e imediata dos eventos históricos – nas palavras de Gejão; Molina (s/d, p. 1), “Para ensinar com a ajuda de imagens o professor deve ter em mente que a fotografia funciona como um mediador cultural, ou seja, atua na interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Esta interação ocorre de forma dialógica, onde está presente a idéia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se construir um novo conhecimento”

Utilizar fotografias como elementos mediadores em aulas de história pode enriquecer a compreensão dos alunos e das alunas sobre eventos históricos, culturas, e transformações sociais.

Figura 4 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina/MS



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Figura 5 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina - MS



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Figura 6 - Operários trabalhando na abertura da cidade de Nova Andradina-MS



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Figura 7 - Trabalhador na coleta de madeira na cidade de Nova Andradina-MS



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

Na minha visão de professor, utilizar essas imagens em uma sala de aula, mostrar os operários, é importante porque eles representam a força de trabalho e a classe trabalhadora que construiu e sustentou a história e o desenvolvimento das cidades. Ao dar visibilidade a esses grupos, podemos entender melhor a história local, suas lutas, conquistas e a contribuição de diferentes segmentos da sociedade. Isso nos ajuda a ter uma visão mais completa e inclusiva da história, além de valorizar o papel dos(as) trabalhadores(as) comuns na construção da cidade.

Na reflexão de Cerri (1999), a História, de uma forma geral, auxiliou a estabelecer uma hegemonia burguesa em seu processo. A quem, e por que, interessava silenciar os(as) menos favorecidos(as) socialmente? Na foto, operário trabalha no transporte de madeira, uma das maiores atividades econômicas na época da construção de Nova Andradina. Quais H(h)istórias há no meio desses trabalhadores e que seriam primordiais no processo de compreensão do que somos e do que a cidade é hoje?

A História é um processo vivo, e não algo inerte e impresso em livros. Os(as) operários(as) da época tinham costumes e ideias da época, diferentemente de seus(uas) descendentes – essa reflexão é o sentido do ensino da História local e da História como um todo.

Nas fotos, operários trabalham no processo de desbravamento para construção da cidade idealizada. Aqui valeria até mesmo uma atividade interdisciplinar com a Geografia e uma discussão sobre desmatamento e impactos ambientais, qualidade de vida, biodiversidade, questões climáticas e outros assuntos pertinentes ao tema.

Aqui ressalto Bittencourt (2018), que atravessa a discussão sobre a interdisciplinaridade e considera que a referida ação metodológica é mais do que a simples junção de conteúdos de diferentes disciplinas. Trata-se de uma abordagem que busca integrar os saberes, conectando conceitos e metodologias para oferecer aos(as) alunos(as) uma compreensão mais rica e holística do mundo.

Para a autora, a interdisciplinaridade é uma prática que envolve a integração dos saberes, visando uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos. Bittencourt (2018) sugere que a prática da interdisciplinaridade pode ser efetivada por meio de projetos e temas transversais que envolvam diversas áreas do conhecimento, permitindo que os alunos e as alunas façam conexões entre diferentes disciplinas.

Bittencourt (2018) reconhece que a interdisciplinaridade enfrenta diversos desafios e eu, enquanto professor, não pretendo romantizar dizendo que é muito fácil de colocar essa metodologia em prática, a realidade escolar é outra e enfrenta vários desafios, como a resistência de professores(as), a falta de formação adequada do corpo docente para a prática

interdisciplinar, falta de investimento do poder público para realizar projetos, falta de parcerias entre instituições e a escola, um currículo extenso que o(a) docente precisa cumprir, e tantos outros fatores que quem é professor e professora sabe bem. Ela argumenta que é necessário um esforço coletivo para superar essas barreiras e promover uma mudança na prática educativa.

Os documentos utilizados na aula de História devem estimular questionamentos e pensamento crítico, mas por “documento” não se entende apenas o que é oficial ou normatizado. A foto acima, de trabalhadores da madeireira, suscita questões como: qual a origem desses trabalhadores? Em que contribuíram para a formação do município em questões de trabalho, cultura, língua? O que fazem seus descendentes atualmente? Qual relevância tiveram à época? Onde estavam as mulheres e que papéis desempenhavam na construção da cidade?

Os operários e operárias trabalhando na construção de uma nova cidade: tratoristas desmatam a região que viria a se tornar Nova Andradina. Suas narrativas, embora sejam importantes registros da história local, acabam sendo silenciados(as) pela generalização da História documentada e considerada oficial.

Com a apresentação dessa imagem na aula, podemos elencar ao pensamento de Benjamin (1940 *apud* Löwy, 2011) que critica a história oficial, que ele vê como uma narrativa escrita pelos vencedores e dominada pelos poderosos, e aqui deixo a escrita apenas no masculino, já que apenas os homens eram entendidos como vencedores e poderosos. Para ele, essa forma de representar a história oculta as experiências e sofrimentos dos(as) vencidos(as) e marginalizados(as).

Benjamin (1940 *apud* Löwy, 2011) acredita que é dever dos historiadores e das historiadoras redimir o passado, trazendo à luz as histórias daqueles(as) que foram esquecidos(as) ou oprimidos(as). Ele vê a história a contrapelo como uma forma de justiça histórica, que busca resgatar a memória das vítimas.

Estas imagens estão relacionadas ao extrativismo da madeira, uma etapa do desenvolvimento capitalista, mas não só a essa prática, aqui posso trazer o pensamento de José de Souza Martins (2008), em "A Degradação do Outro nos Confins do Humano", que oferece uma análise profunda e crítica da desumanização e degradação de grupos marginalizados.

No caso de Nova Andradina/MS, trabalhadores(as) marginalizados(as) são aqueles(as) que, dentro do contexto socioeconômico inicial no município, enfrentaram exclusão, discriminação e condições de trabalho precárias. São pessoas que lutaram e lutam para obter direitos básicos e são frequentemente invisibilizados pelas políticas públicas e pela sociedade em geral.

Martins (2008) em sua provocação e debate teórico, discute como as fronteiras não são apenas limites físicos, mas também simbólicos e sociais que definem o "nós" e o "eles". Ele explora como essas fronteiras são criadas e mantidas pela sociedade.

Ao analisarmos as imagens apresentadas anteriormente, podem surgir algumas perguntas inquietantes para a aula de história:

- 1) Por que esses homens e essas mulheres não são nominados na história local?
- 2) Que lugar eles e elas ocupavam?
- 3) Que lugar seus descendentes ocupam hoje na história?
- 4) Como foram suas condições de trabalho?
- 5) Qual era seu lugar (bairro)?
- 6) Onde seus descendentes moram hoje no município?

O caráter político da fronteira, não raro, é permeado por massacres e assassinatos de indígenas e de trabalhadores(as) da frente de expansão, é construído através de invasão e espoliação branca e capitalista de territórios, processo intensificado pela modalidade de desenvolvimento capitalista vigente na sociedade.

Aqui é de suma importância esse questionamento aos(às) estudantes: (pode ser sugerida até mesmo que eles/elas façam uma pesquisa/entrevista com pessoas antigas de Nova Andradina e colem essas respostas, é preciso acessar algumas memórias não oficiais e romper com as fronteiras impostas):

- 1) Quais foram os grupos que ocuparam o poder em determinados períodos e quais foram os fatores históricos envolvidos nisso?
- 2) Quais eram as características que embasavam as relações de trabalho? Aqui caberá uma boa reflexão, pois, se o professor ou a professora pensarem que o que caracteriza o trabalho é a apropriação da mais valia, o trabalho nunca é uma relação justa e a relação de trabalho também é dialética. Implica na luta entre quem tem apenas a força física para vender e os detentores dos meios de produção. Ao fazer esta pergunta o professor ou a professora terá que estar preparado para fazer uma discussão histórica das relações de trabalho, do ponto de vista do materialismo histórico.
- 3) Quais eram as maiores dificuldades Como era o cotidiano da vida dos homens e mulheres tidos como “comuns”?
- 4) Havia de fato fronteiras que separavam esses homens e mulheres de sua liberdade? Ou eles e elas tinham o direito de ir e vir? Ou podemos entender que o trabalho era desenvolvido em relações análogas à escravidão?

Figura 8 - Cerimônia de posse de Teutly Soares Leitão em Nova Andradina - MS



Fonte: arquivo do Museu Municipal.

É válido salientar aqui, também, a prevalência masculina no cenário político, tanto na plateia quanto no elenco político. Mesmo as mulheres da elite ficavam fora desse cenário. Nesse aspecto também acontecem as fronteiras: o lugar dos homens e o lugar das mulheres no pensamento patriarcal movido e intrínseco na sociedade.

Contudo, a fotografia, assim como as outras fontes, deve ser analisada com criticidade, pois nem sempre aquilo que foi registrado é, de fato, o que verdadeiramente aconteceu. Por isso, nunca devemos considerar apenas uma fonte como verdade, mas buscar a verdade através da análise de variadas fontes. “É preciso entender que a fotografia é uma representação do real” (Bittencourt, 2008, p.366).

Diante do que apresentei até aqui sobre possibilidades de re-vistar o ensino da história local em Nova Andradina/MS, é notório que os silenciamentos que permeiam a História da cidade passam despercebidos nas narrativas oficiais, mas vêm à tona e causam incômodo a um historiador, a um professor, na medida em que o mesmo se aprofunda nos relatos dos denominados pioneiros. Com isso, me refiro às pessoas idosas que participaram do processo histórico e não constam das narrativas oficiais. Quem é considerado pioneiro, em História?

Trabalhadores(as) que serviram com seu suor na construção da cidade se mantiveram anônimos(as), soterrados(as) pelos registros normatizados e engessados das formas documentais. Se as narrativas cotidianas fossem percebidas em suas importâncias diversificadas, seriam melhor notadas pela História enquanto ciência, em vista de seu caráter dinâmico e fluido, diferente dos documentos oficiais que parecem ter sempre o mesmo teor.

Para podermos entender o porquê desses silenciamentos, primeiro temos que conhecer acerca dos métodos de ensino de História, e em que eles propiciam que algumas vozes sejam caladas, o que priorizam no decorrer do processo de ensino, e como isso é feito e debateremos sobre isso no próximo item. A questão aqui não é apenas o ensino de história, mas a própria historiografia.

Para esclarecer um pouco mais sobre isso, posso trazer um exemplo pautado na seguinte citação de Ferreira (2017, p. 88):

[...] história tradicional se interessava quase exclusivamente por indivíduos, por camadas superiores da sociedade, por suas elites (os reis, os homens de Estado, os grandes revolucionários), e pelos acontecimentos (guerras, revoluções), ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas)

Enquanto professor, também percebo que, para ensinar a história local, o(a) professor(a) de história precisa sair de cena: na minha concepção de profissional e também humana, entendo que, para que essas outras histórias, para que essa história a contrapelo, de fato possa vir a acontecer, o(a) professor(a) precisa deixar com que elas emanem, permitindo aos(às) alunos(as) compreenderem-na e tirarem suas conclusões, baseados no processo de aprendizado orientado (mas não interferido) pelo(a) professor(a).

Conduzir o ensino de História exige do professor e da professora uma formação que o(a) prepare para fazer leituras de mundo e nele atuar, assim como aguçar o senso crítico e ampliar os horizontes das crianças e jovens. Para isso, é necessário também que as diretrizes para o ensino de História estejam alinhadas tanto com uma perspectiva historiográfica crítica e metodologias adequadas, quanto com uma perspectiva que considere as dinâmicas temporais do local.

2.1 O ensino da história local e a construção da memória crítica: possibilidades no currículo do ensino fundamental II

A metodologia do ensino de História tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas. Historiadores(as) e educadores(as) têm repensado as formas de ensinar essa disciplina, buscando não apenas transmitir fatos, mas também criar possibilidades e

reflexões que despertem no(a) aluno(a) a capacidade de pensar criticamente sobre o passado e suas conexões com o presente.

Neste contexto, a referência teórica de Jörn Rüsen (2001) assume um papel crucial, uma vez que ele propõe uma didática da História centrada na formação da consciência histórica. Assim, o autor argumenta que o ensino de História deve ser mais do que a memorização de dados e eventos.

Ao pensar a História Local como uma proposta didático/pedagógica, como uma perspectiva de aprendizagem histórica, seria interessante estabelecer e sistematizar uma relação com os documentos normativos do Ensino Fundamental:

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).

Dessa forma, entendo que o ensino de História é essencial em todas as etapas da educação básica, proporcionando aos alunos e às alunas ferramentas indispensáveis para compreenderem o mundo em que vivem. Ao longo dos anos escolares, o estudo da História evolui para atender às necessidades cognitivas e sociais dos(as) alunos(as), formando cidadãos(ãs) capazes de contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Através da compreensão do passado histórico, os(as) alunos(as) são estimulados(as) para enfrentar os desafios do presente e construir um futuro mais justo e consciente. A história é uma disciplina de grande importância para a formação e desenvolvimento do aluno e da aluna. Para Pellegrini *et al.* (2009, p. 03) “Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor”.

Neste subtópico, tenho a intenção de me debruçar sobre textos que analisam os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para entender as implicações desta diretriz que normatiza o ensino após 2016 com a História Local, mas que até o momento não foi possível fazê-la de forma aprofundada.

A BNCC em sua apresentação teórica fundamenta-se em uma abordagem apresentada como interdisciplinar e integradora, reconhecendo a História como uma disciplina vital para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão da realidade social.

A História, segundo a interpretação que trago sobre BNCC (2018) ao trabalhar com a mesma desde a sua aplicação, em sua base teórica sugere que a mesma deve proporcionar aos

alunos e alunas uma visão abrangente e contextualizada dos processos históricos, promovendo a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Ao trabalhar com a BNCC ao longo de um tempo enquanto professor de História, pude perceber que este documento orientativo define uma série de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino de História. Entre elas, destaco:

- a) **Análise e Interpretação Crítica:** Capacitar os alunos e as alunas a analisar fontes históricas, interpretar dados e construir argumentos fundamentados, promovendo o pensamento crítico.
- b) **Consciência Histórica:** Desenvolver a capacidade de compreender os processos históricos e suas implicações para a realidade atual, fortalecendo a cidadania.
- c) **Valorização da Diversidade:** Promover o respeito e a valorização da diversidade cultural e histórica, combatendo preconceitos e discriminações.
- d) **Participação Social e Política:** Estimular a participação ativa dos(as) alunos(as) na sociedade, incentivando o engajamento em questões sociais e políticas.
- e) **Metodologia de Ensino:** Incentivo a adoção de metodologias ativas e participativas no ensino de História.

A partir dessa análise contida na proposta na BNCC observo que há possibilidades reais 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 estamos inseridos(as) (professores/professoras e alunos/alunas).

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ela a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os ecos no mercado, ler seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (Samuel, 1989, p. 220).

Diante dessa provocação teórica, entendo que junto ao atual currículo que orienta o ensino de história (BNCC), é necessário um exercício por parte do professor e da professora, de interpretar o currículo e nele perceber para além das unidades temáticas, possibilidades outras de ensinar a história local atrelada ao que está proposto nas unidades temáticas.

Nessa abordagem desafiadora, é preciso que o(a) professor(a) faça o exercício de pensar que a História Local é sim História (e não apenas a história dos currículos), pois ao apresentar e historicizar pessoas no espaço, no tempo e no contexto se constitui com História, nem maior nem menor do que outras perspectivas históricas presentes nos componentes curriculares.

Assim, para que sejam atendidas as competências e habilidades colocadas pela BNCC, e para que possamos trabalhar no ensino fundamental a história local, reafirmo que isto se faz possível a partir da mediação didática realizada pelo professor e pela professora de história, uma vez que este ofício demanda um alinhamento entre as concepções do saber historiográfico e as proposições políticos/educacionais do currículo escolar.

Quer os que se servem de um texto escrito para contar uma história quer os que o fazem por meio de uma aula parecem ser acompanhados, em seu labor cotidiano, pela indagação que inicia o texto derradeiro e inconcluso de Marc Bloch: “Pai, diga-me lá para que serve a história”. A uma indagação que encerra uma inquietação têm sido dadas respostas diferentes, em diferentes momentos e lugares, por diferentes historiadores – isto é, escritores de história e professores de história. Em sua diversidade e multiplicidade, tais respostas revelam que cada um deles sabe por que faz história. (Mattos, 2006. p. 11-12).

Nessa citação acima, o que temos é a pergunta do garotinho ao pai historiador, narrada por Marc Bloch e diante desse exposto considero útil trazer uma reflexão acerca da responsabilidade e do desafio que o professor e a professora de história trazem consigo, pois, acredito que um dos nossos ofícios é não apenas ensinar a história, mas, antes de tudo, apresentar/lembrar do por que é tão relevante aprendê-la, com isso, o ensino terá outra perspectiva, assim vemos em Cerri (1999, p. 142):

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos.

Aqui destaco que podemos vislumbrar o quão é importante que essa ou essas histórias que é/são ensinadas na escola possa/possam superar os desafios do ensino de História na educação básica, um dos principais desafios é a fragmentação curricular, onde o conteúdo histórico é muitas vezes apresentado de forma isolada e desconexa.

Esse tipo de falta de conexão pode dificultar a compreensão dos alunos e das alunas sobre a relação entre os eventos históricos e o contexto atual. A falta de contextualização impede que os(as) estudantes vejam a relevância do que estão aprendendo para a sua vida cotidiana e para a compreensão do mundo em que vivem.

Por mais belos que pareçam esses ideais, um ensino de história voltado para o desenvolvimento da autonomia (e aqui percebe o leitor que falo a partir de expectativas pessoais dos objetivos da história, junto com o meu grupo de identificação) não deve ser uma correia de transmissão dos conceitos hegemônicos de cidadania e ação política. (Cerri, 1999, p. 142).

Sobre as dificuldades, podemos afirmar que a natureza central das mesmas não está nas características da disciplina, mas sim nos métodos através dos quais ela chega aos educandos. O ensino tradicional (ligado também a uma concepção tradicional da disciplina), sem acabar, já nos deixa uma herança em dívidas: os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a sua vida ou formação intelectual. (Cerri, 1999, p. 143-144).

Diante do exposto nas citações acima o ensino de História ainda se baseia em metodologias tradicionais, centradas na memorização de datas e eventos, o que pode tornar as aulas monótonas e desinteressantes para os alunos e para as alunas. A falta de metodologias ativas e participativas que estimulam o pensamento crítico, a análise e a interpretação de fontes históricas pode limitar o engajamento dos(as) estudantes e o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

Enquanto professor de História percebo que outro desafio importante é a inclusão e a representatividade de diferentes grupos sociais, de gênero, étnicos e culturais no ensino de História. Muitas vezes, a história de minorias sociais, povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e outros grupos marginalizados é negligenciada ou tratada superficialmente. É fundamental promover um ensino que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Na figura a seguir apresento uma habilidade voltada ao 1º ano do ensino fundamental na qual o(a) professor(a) de História pode estimular uma percepção da história de vida de cada estudante; a história das famílias, em suas diversas configurações, reflete uma rica diversidade cultural, étnica e social.

Figura 9 - Unidade temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e ações didáticas

8.6.3.2 Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas

HISTÓRIA - 1º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	(MS.EF01HI01.s.01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	Além de identificar, a habilidade demanda também, organizar, selecionar, comparar e sequenciar informações. Portanto, será de relevância trazer ao contexto da sala de aula, fotos e outros registros de lembranças de família (fontes históricas: oral, escrita, iconográfica e material) e, através de uma roda de conversa e/ou outras dinâmicas, revisitar o passado, iniciando a compreensão das diferentes fases da sua vida. Dessa maneira, a consciência de si e a percepção de um passado pessoal aproximam o estudante da noção de temporalidade, cuja compreensão é uma competência específica da História (competência específica n.2).

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Entendo que ao investigar suas próprias histórias familiares e as de seus(uas) colegas, os alunos e as alunas podem aprender a valorizar e respeitar as diferentes culturas e tradições que compõem a sociedade. Esse entendimento promove a inclusão e o combate ao preconceito, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e plural.

Compreender as histórias das famílias, em minha percepção de professor de história, permite que cada estudante estabeleça conexões entre o passado e o presente, e isso pode até mesmo tornar alguns eventos históricos mais relevantes e significativos para a sua vida.

Ao relacionarem as experiências familiares com eventos históricos mais amplos, os(as) estudantes poderão enxergar a história diluída em suas vidas através de alguns fatos: migrações, conflitos de terra, mudanças sociais, e nesse contexto os(as) estudantes podem perceber uma “História Global” intrinsecamente em sua “História de vida Local”.

Ao explorar suas próprias histórias familiares, os(as) estudantes desenvolvem um senso de identidade, valorizam a diversidade cultural, conectam o passado ao presente, aprimoram habilidades de pesquisa e comunicação (necessitará que o(a) estudante faça esse trabalho com a sua família), esses tipos de trabalhos podem fortalecer laços familiares, ainda mais em tempos onde eu e tantos outros(as) colegas percebemos o distanciamento dos(as) familiares do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Figura 10 - História - 2º ano

HISTÓRIA - 2º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	(MS.EF02HI01.s.01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.	Além de reconhecer, esta habilidade poderá ser trabalhada na perspectiva de construir outras habilidades específicas de História e Geografia, voltadas a responder às questões: onde, quem, como e por quê? Reconhecer espaços de sociabilidade implica em observar e identificar os diferentes locais de vivência, seja a praça, o parque, a igreja, a área de lazer do <i>shopping</i> ou a rua, dentre outros e perceber as relações entre as pessoas que os frequentam. Nesses espaços, onde circulam diferentes grupos de pessoas, o estudante deve observar e buscar entender que conexões existem entre as pessoas que ali circulam, incluindo as interações entre elas e o próprio estudante. É de grande relevância valer-se de metodologias voltadas à competência socioemocional do autoconhecimento, para que o estudante conquiste as habilidades de autoaceitação e autoconfiança. Para isso, faz-se necessário promover diálogo entre os estudantes no intuito de que possam relacionar vivências, memórias individuais, familiares e de sua comunidade e sintam-se partícipes de um mundo comum, trabalhando valores voltados à identidade e à alteridade.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Com essa habilidade voltada ao 2º ano do ensino fundamental, destaco a importância desse trabalho temático e a relevância de conhecer a história da própria comunidade, o que pode ajudar os alunos e as alunas a desenvolverem um sentido mais forte de identidade e pertencimento.

Ao aprenderem sobre os eventos, personagens e transformações que moldaram o lugar onde vivem, os(as) estudantes(as) passam a valorizar sua cultura histórica local. Esse conhecimento fortalece o vínculo emocional com a comunidade e contribui para a formação e valorização de uma identidade.

Eu percebo em minhas aulas a necessidade de apresentar o que a cidade e a região oferecem até mesmo no âmbito cultural/turístico, pois, por vezes, somos "tentados(as)" a apresentar outros lugares e qualificá-los como dignos de contemplação, visita e destaque, e com isso esquecemos de apresentar em nossas aulas, o que nossa comunidade possui de rico e de belo.

Figura 11 - História -3º ano

HISTÓRIA - 3º ANO

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(MS.EF03HI01.s.01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos,	A habilidade implica em reconhecer, listar e localizar elementos da história da cidade e da região que tenham sido imprescindíveis para a sua formação, como grupos populacionais, suas inter-relações, o crescimento econômico e tecnológico etc. O estudante é, assim, introduzido em um contexto mais amplo da sociedade em que vive, por meio da história de sua cidade ou região, pensando em questões tais quais: Como surgiu minha cidade? Quem a fundou e povoou? O que aconteceu? Quando? Pode-se fazer,

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Diante desta habilidade proposta para o 3º ano do ensino fundamental, estudar os grupos que compõem o município nas aulas de História é uma abordagem educativa valiosa que contribui significativamente para a formação integral dos alunos e das alunas.

Ao meu ver, essa proposta para o 3º ano do ensino fundamental pode fortalecer a identidade local, valorizar a diversidade cultural, conectar o aprendizado com a realidade imediata, desenvolver habilidades críticas e promover a participação cívica ativa. Esse estudo enriquece a educação e prepara os(as) alunos(as) para serem cidadãos(ãs) mais conscientes.

Portanto, integrar a história dos grupos locais no currículo escolar é uma estratégia eficaz para promover uma educação mais inclusiva, relevante e transformadora. Conhecer a história e a composição dos grupos locais pode incentivar os(as) alunos(as) a se envolverem mais ativamente na vida da comunidade.

Com essa proposta de ensino podem passar a entender melhor os desafios e as oportunidades que a comunidade enfrenta, tornando-se cidadãos(ãs) mais participativos(as) e comprometidos(as) com o bem-estar coletivo. Esse engajamento pode levar à participação em projetos comunitários, debates públicos e outras formas de ação social.

Figura 12 - História - 4º ano

HISTÓRIA- 4º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(MS.EF04HI03.s.03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	Esta habilidade consiste em perceber que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes: algumas mais rápidas (como a tecnologia e a moda) e outras, mais lentas (hábitos e costumes), dando a impressão de que estão paradas no tempo e, portanto, consideradas como "permanências". Deve-se explicar como essas mudanças se manifestam na vida atual das pessoas na cidade em que vivem. Nesse sentido, pode-se tomar como exemplos situações, hábitos e costumes locais (tradições) que parecem não ter mudado e que se repetem há gerações (determinados festejos, modos de preparar alimentos, cantigas e brincadeiras, crenças e superstições etc). Para o aprofundamento da habilidade, pode-se refletir que permanência (tradições) não significa atrasado, ultrapassado, fora de moda, desatualizado ou parado no tempo. As permanências são, ao contrário, valores, padrões culturais e sociais de continuidade e que identificam uma sociedade.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(MS.EF04HI04.s.04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	Esta habilidade diz respeito a relacionar como a necessidade de sobrevivência levou os grupos humanos a interferirem na natureza por meios diversos (caça, coleta, pesca, derrubada da mata, plantio, irrigação, domesticação de animais, construção de aldeias, paliçadas etc.), e entender que o nomadismo e o sedentarismo foram alternativas para a sobrevivência humana e que ambos provocaram mudanças no meio natural. É possível incluir habilidades que permitam ao estudante aprofundar o conceito de nomadismo, compreendendo que ele não significa deslocamento contínuo e sem parar, mas com paradas temporárias para trocas comerciais, plantio de culturas ligeiras e pastagem dos

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Com essa habilidade proposta ao 4º ano do ensino fundamental, é possível que o(a) professor(a) que leciona história, possa elaborar um projeto de pesquisa sobre o passado e o presente de uma cidade, esse tipo de ação desempenha um papel crucial na preservação da memória.

A realização de um projeto sobre a cidade envolve a coleta e análise de informações de diversas fontes, como documentos históricos, fotografias, relatos orais e dados contemporâneos.

Esse processo desenvolve habilidades importantes de pesquisa, análise crítica e interpretação de evidências. Os(as) participantes aprendem a trabalhar com diferentes tipos de fontes, a avaliar sua relevância e a construir narrativas coerentes e fundamentadas.

Figura 13 - História - 5º ano

HISTÓRIA - 5º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(MS.EF05HI01.s.01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	Nesta habilidade deve-se perceber a relação entre modos de vida nômade e sedentária e o espaço geográfico, entendendo como esse contribuiu para o surgimento das primeiras culturas sedentárias. A partir do conhecimento prévio adquirido nas habilidades (MS.EF04HI01.s.01) e (MS.EF04HI01.s.02), aprofunda-se o conteúdo tendo por objeto a passagem da pré-história para a história, com destaque para a formação das primeiras cidades. Levar em conta que o espaço geográfico exerce influência nos processos de fixação e formação dos povos, pois está diretamente ligado a condições de sobrevivência. Por exemplo: regiões próximas aos rios e terras férteis oferecem boas perspectivas de desenvolvimento e subsistência. É possível prever o trabalho com mapas para o estudante localizar e investigar o meio natural das primeiras culturas sedentárias no Egito (rio Nilo e deserto do Saara), Mesopotâmia (região alagadiça e pantanosa entre

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Nessa habilidade proposta ao 5º ano do ensino fundamental somos provocados(as) a pensar. Conhecer a formação de uma cidade ajuda os(as) alunos(as) a entenderem os processos históricos e geográficos que influenciam o desenvolvimento urbano e rural. Isso inclui a análise de fatores como migrações, economia, política, cultura, espaço geográfico, recursos hídricos e outros.

Nessa prática pode ser desenvolvida uma ação interdisciplinar, organizar visitas a locais históricos, museus e pontos de interesse da cidade. Essas visitas auxiliam os alunos e as alunas a visualizarem e contextualizarem o conteúdo aprendido em sala de aula.

Desenvolver projetos que integrem disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa e Arte, por exemplo, permite uma abordagem mais completa e integrada do estudo da cidade. Utilizar recursos digitais como documentários, apresentações interativas e plataformas de mapas digitais para enriquecer o aprendizado e tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

Figura 14 - História - 6º ano

II

HISTÓRIA - 6º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(MS.EF06HI17.s.19) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	A habilidade complementa a (MS.EF06HI16.s.18), em que a questão central ainda é o trabalho, mas agora o estudante precisa diferenciar dois modelos de relação de trabalho, experimentados na antiguidade. Observar que a escravidão no mundo antigo se difere de outros, podendo citar, também a escravidão moderna. Diferenciar essas formas de trabalho no mundo antigo significa compreender os conceitos no contexto histórico da época a qual se referem (esses termos recebem conceitos diferentes quando tratados no contexto da Idade Moderna). Trata-se de uma habilidade complexa, que pode suscitar estereótipos do tipo "escrava é a pessoa que não tem liberdade e trabalha sem receber salário". Para esse grupo etário, importa entender que o trabalho compulsório não define a escravidão e que, no mundo antigo, havia trabalho livre não remunerado. Importa, também, que o estudante perceba que o escravo antigo não era,

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Nessa perspectiva temática proposta para o 6º ano do ensino fundamental, entendo que estudar a história do trabalho em um município permite aos(as) alunos(as) entenderem como as atividades econômicas e as relações de trabalho evoluíram ao longo do tempo.

Com esse propósito o(a) professor(a) pode incluir a transição de uma economia agrícola para industrial e, posteriormente, para uma economia de serviços mais voltados a automatização e industrialização e até mesmo as permanências em modelos de trabalho.

Conhecer a história do trabalho é fundamental para valorizar as contribuições dos trabalhadores e trabalhadoras na construção e desenvolvimento da cidade, este reconhecimento promove o respeito e a dignidade das diversas profissões e ocupações, bem como a importância desses homens e dessas mulheres para a história das cidades, dando espaço para outras pessoas terem destaque merecido e não apenas os que aparecem na história oficial.

Figura 15 - História - 7º ano

HISTÓRIA - 7º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	Mato Grosso do Sul pré-colonial - Cultura material e imaterial dos povos originários (Tradição geométrica). Desenvolvimento da agricultura e produção de artefatos cerâmicos. (século XI ao XVI).	(MS.EF07HI.00.n.04) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades originárias de Mato Grosso do Sul antes da chegada dos colonizadores, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	A habilidade carrega a intencionalidade de promover um olhar investigativo para os primórdios da história dos povos originários brasileiros de Mato Grosso do Sul, antes do contato com populações não indígenas. Aprofunda a (MS.EF07HI03.s.03), agora o estudante será motivado a observar os sinais deixados por populações ancestrais dos Guarani, Terena e outros, inclusive extintos, enquanto grupo, a exemplo dos Layana, Paiaguá, Guaicuru e Oty. Essa observação deverá acontecer por meio de investigação de produções arqueológicas que permitem classificar algumas dessas populações, a exemplo daquelas, cujos sinais remanescentes são as figuras geométricas circulares, desenhadas no solo (Petroglifos). Quanto à metodologia, o uso de imagens é de grande relevância e, quando possível, devem-se promover visitas a sítios arqueológicos e em comunidades indígenas, tais como: Guarani, Guató, Terena, Chamacoco, Quinquinau, dentre outros. A escassez de fontes e produções sobre esses povos, pode ser, também, um elemento importante a ser analisado, o que o silêncio dessa história tem a nos dizer? É o tipo de reflexão que possibilita a construção crítica sobre a produção do conhecimento histórico e sua ligação com os setores da sociedade que tem suas memórias legitimadas pela história tradicional, em detrimento de outros tantos que atualmente se mobilizam para resgatar e (re)-significar a história de seu povo. Será oportuno atentar-se para metodologias que favoreçam o desenvolvimento

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Nesta habilidade proposta ao 7º ano do ensino fundamental, fica evidente a relevância de trabalhar a história dos povos originários, e evidenciar que a mesma é marcada por processos de colonização, expropriação de terras, violência e marginalização.

Estudar essa história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul é crucial para reconhecer essas injustiças e trabalhar para construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação histórica pode desempenhar um papel vital na conscientização sobre os direitos dos povos originários e na promoção de políticas de reparação, inclusive nos municípios.

Diante do exposto, acredito que a inclusão do estudo dos povos originários no currículo escolar promove o respeito e a valorização das diferentes culturas que compõem uma cidade, isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os grupos culturais são reconhecidos e respeitados.

Figura 16 - História - 8º ano

HISTÓRIA - 8º ANO

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	<p>Mato Grosso do Sul no contexto da colonização contemporânea, a partir da Era Vargas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Marcha para o Oeste - ideário expansionista e invenção dos espaços vazios. • Movimentos migratórios e ocupação não índia em terras do Antigo Sul de Mato Grosso. • Ebulho de terras tradicionalmente indígenas. • Processo de desarticulação de modos de vida 	<p>(MS.EF09HI00.n.08)</p> <p>Caracterizar e compreender as particularidades da história de Mato Grosso Sul no contexto da primeira república, relacionando políticas de Estado com transformação de espaços, expropriação, apropriação e concessão de terras.</p>	<p>Sugere-se uma abordagem específica para o contexto histórico do antigo sul de Mato Grosso, durante o período denominado Era Vargas, sobretudo, face à política de ocupação dos espaços considerados vazios e suas consequências, tais como a onda migratória para a região após o fim do monopólio da Mate Larangeira e estabelecimento do projeto nacional "Marcha para o Oeste". Analisar os impactos causados aos povos originários do antigo sul de Mato Grosso, desde a Primeira República até os dias atuais. Analisar, também, o impacto das ondas migratórias, em que pessoas de diversas regiões do país, principalmente do nordeste, migraram para o Antigo Sul de Mato Grosso, motivadas pelo sonho da conquista da terra. Vieram por meio de iniciativa pública, como a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, e pelas colonizadoras de empreendimento particular. Relacionar esse contexto a novas configurações de espaços, formação de novas cidades e</p>

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Com essa proposta temática para uma aula de história no 8º ano, o professor e a professora de história podem vislumbrar um estudo mais sistemático da ocupação das cidades permitindo entender os processos históricos que levaram ao desenvolvimento urbano atual.

Ao analisar como as cidades foram planejadas e construídas nesse processo de ocupação proposta pelo governo federal, é possível identificar padrões de crescimento, fatores que influenciaram a expansão urbana e os impactos das políticas públicas ao longo do tempo. Esse conhecimento é crucial para planejar o futuro das cidades de maneira sustentável e inclusiva.

Nessa metodologia pode ser feito um projeto com a Geografia, estudos sobre ocupação urbana podem orientar o desenvolvimento de infraestruturas que atendam às necessidades da população, promovam a mobilidade urbana, preservem áreas verdes e minimizem os impactos ambientais. O planejamento urbano sustentável é vital para garantir a qualidade de vida nas cidades e enfrentar os desafios das mudanças climáticas.

Através de metodologias interdisciplinares e tecnologias avançadas, esses estudos contribuem para a construção de cidades mais justas, funcionais, podendo causar melhoras significativas para a qualidade de vida para todos(as) os(as) seus habitantes.

Figura 17 - História - 9º ano

HISTÓRIA - 9º ANO

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
A história recente	Protagonismo indígena em Mato Grosso do Sul • A pauta da terra: historicidade, reivindicação, resistência e conflito. • A experiência indígena com a vida urbana: ressignificação e afirmação de identidade	(MS.EF09HI00.n.41) Identificar e discutir as diversidades identitárias presentes em Mato Grosso do Sul, com ênfase às populações indígenas, compreendendo seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceitos, discriminações e violências.	Sugere-se uma abordagem reflexiva e questionadora sobre as questões da história do presente, referentes às populações indígenas de Mato Grosso do Sul. Despertar um olhar reflexivo que possibilite o reconhecimento das sociodiversidades indígenas, superando discursos generalizantes e visões folclorizadas que negam, desprezam, banalizam e suprimem a presença identitária das sociedades originárias e suas singularidades. Problematicar essas concepções contribuirá para a valorização dos esforços contínuos para o reconhecimento de direitos dessas populações. Isso implicará em reconhecer a legitimidade de suas reivindicações, valorizando o caráter lógico da resistência, percebendo que essas populações lutam por direitos sociais, culturais, melhores condições de vida, saúde, educação e acesso à terra, da qual, outrora, seus ancestrais foram expulsos. No estudo dessa temática caberão metodologias que instiguem uma postura investigativa, na qual a diversidade de fontes, incluindo as TDIC, oralidades (conversa com indígenas) e jornalísticas, que deverão ser exploradas numa perspectiva crítica e formadora. É viável recorrer às fontes que apresentam relatos de experiências passadas de pessoas (indígenas) que foram removidas à força de suas terras e até mesmo de seus grupos de origem. A habilidade contempla a competência específica n. 4, de História.

Fonte: Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental (2019).

Com essa habilidade proposta para o 9º ano do ensino fundamental é possível discutir exploração indígena nos primeiros anos de Mato Grosso do Sul, é um tema rico e complexo que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar e contextualizado nos currículos escolares. Ao abordar essa temática, os professores e professoras podem proporcionar aos alunos e alunas uma compreensão mais profunda sobre a história e a cultura dos povos indígenas que habitam a região, como os Guarani, Kaiowá e Terena.

Ao explorar essa questão, é possível analisar como a exploração indígena ocorreu na região de Mato Grosso do Sul e quais foram os impactos para as comunidades indígenas. Utilizando fontes primárias, como documentos históricos e possíveis relatos de comunidades indígenas, os alunos e alunas podem entender melhor a exploração indígena e desenvolver uma visão crítica sobre o tema.

Além disso, os professores e as professoras podem propor projetos que incentivem os as turmas a criarem materiais educativos sobre a exploração indígena, como cartazes, vídeos ou apresentações. Dessa forma, os alunos e as alunas podem expressar sua criatividade e ao mesmo tempo aprender sobre a importância da preservação da cultura indígena.

É fundamental que essa abordagem seja feita com respeito à diversidade cultural e promova a conscientização sobre a importância da preservação da cultura indígena. Ao trabalhar esse tema de forma cuidadosa e respeitosa, os professores podem contribuir para a formação de alunos mais conscientes e respeitosos da história e da cultura dos povos indígenas.

Cada uma dessas competências e habilidades permitem diferentes maneiras de integrar e assimilar os eventos históricos em uma narrativa coerente que faz sentido para os(as) alunos(as) e está conectado à sua vida atual.

Uma das abordagens que têm se intensificado e cada vez está sendo mais utilizada no ensino de História (dentro da contemporaneidade e com intenção de encará-las como provocação à busca de novas interpretações sobre o passado, em lugar de legitimar narrativas) é o uso de fontes primárias e secundárias na sala de aula, embora as fontes históricas sempre tenham sido utilizadas no ensino, a diferença é que antes eram usadas para legitimar um discurso, agora são utilizadas para provocar interpretações.

Por exemplo: a carta de Pero Vaz de Caminha, sobre o passado. A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em abril de 1500, é um documento histórico crucial que marca a chegada dos portugueses ao Brasil. Para um(a) professor(a) de história, analisar esta carta em sala de aula pode ser uma oportunidade valiosa para explorar uma série de temas históricos, culturais e sociais.

Com a utilização dessa fonte em sala de aula é possível explicar e discutir com a turma o contexto das grandes navegações e a expansão marítima europeia no final do século XV e início do século XVI, os objetivos das viagens portuguesas, incluindo a busca por novas rotas comerciais e a expansão do cristianismo.

Com análise dessa fonte, o professor e a professora de História podem solicitar às alunas e aos alunos que identifiquem e discutam os principais temas abordados por Caminha, tais como as descrições das paisagens, a fauna e flora, e os primeiros contatos com os(as) indígenas e como esta comunidade era vista (compreendida pelos portugueses).

Diante do que discuti acima, entendo que a coleta e a análise de fontes primárias é uma ferramenta fundamental para a compreensão da história das cidades, proporcionando uma visão complementar, eventos e situações históricas, permitindo aos(as) estudantes acessarem informações não filtradas ou interpretadas por intermediários(as).



Fonte: arquivo do museu municipal.

Fontes que antes eram usadas para legitimar um discurso, atualmente devem levantar questionamentos e reflexões. Acima, vista aérea da Igreja Matriz de Nova Andradina – notável sua grandiosidade em meio às edificações ainda simples da cidade ainda em construção. Se antes a sua imponência afirmava o poder da religião no local, atualmente traz reflexões: qual a instância desse poder? A quem e/ou a que ele favoreceu? Quais foram as contribuições ou não, que a Igreja Católica local trouxe para a cidade de Nova Andradina/MS?

É fundamental dar voz e espaço para outras expressões religiosas, permitindo que suas histórias, tradições e contribuições sejam reconhecidas e valorizadas. Isso pode incluir convidar representantes de diferentes religiões para compartilhar suas experiências e perspectivas, explorar a diversidade religiosa em Nova Andradina através de projetos de pesquisa e documentação, desenvolver atividades que promovam o diálogo inter-religioso e a compreensão mútua, e incentivar a reflexão crítica sobre a importância da liberdade religiosa e do respeito à diversidade.

Ao dar voz às diferentes expressões religiosas, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as crenças e culturas sejam valorizadas e reconhecidas. Isso

é especialmente importante em uma cidade como Nova Andradina, onde a diversidade religiosa pode ser uma riqueza cultural e um fator de união e crescimento.

Quando damos espaços para diferentes vozes, às diferentes expressões religiosas, estamos não apenas promovendo a tolerância e o respeito, mas também enriquecendo nossa compreensão da cidade e de sua história. Isso nos permite entender melhor como as diferentes religiões contribuíram para a formação da identidade local e como elas continuam a influenciar a vida cotidiana.

Além disso, ao promover espaços às vozes às diferentes religiões, estamos também promovendo a justiça social e a igualdade. Isso porque, ao reconhecer e valorizar as diferentes crenças e culturas, estamos criando um ambiente mais justo e equitativo para todos. Estamos também incentivando a reflexão crítica sobre a importância da liberdade religiosa e do respeito à diversidade, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e respeitosa.

Portanto, é fundamental que sejam criados espaços para que as diferentes expressões religiosas possam ser ouvidas e valorizadas. Isso pode ser feito através de projetos de educação, eventos culturais e atividades comunitárias que promovam o diálogo inter-religioso e a compreensão mútua. Ao fazer isso, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as crenças e culturas sejam valorizadas e reconhecidas.

Em resumo, dar voz às diferentes expressões religiosas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Isso nos permite entender melhor a diversidade religiosa em Nova Andradina, promover a tolerância e o respeito, e criar um ambiente mais justo e equitativo para todos. Além disso, é uma forma de valorizar a riqueza cultural da cidade e promover a justiça social e a igualdade.

Ao estimular que as diferentes vozes e às diferentes expressões religiosas tenham evidência em nossos trabalhos em sala de aula, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde todas as crenças e culturas sejam valorizadas e reconhecidas. Isso é especialmente importante em uma cidade como Nova Andradina, onde a diversidade religiosa pode ser uma riqueza cultural e um fator de união e crescimento.

Esse método, apoiado por autores(as) como Lee W. Lee (2001), enfatiza a importância do trabalho docente com documentos históricos, fotografias, diários e outros artefatos que possam ajudar os alunos e alunas a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e análise. Ao interagir diretamente com essas fontes, os(as) estudantes podem formar suas próprias interpretações dos eventos, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão histórica robusta.

A utilização de fontes históricas na educação histórica é uma abordagem metodológica defendida por Isabel Barca, uma historiadora e educadora portuguesa. Segundo Barca, as fontes históricas são fundamentais para a construção do conhecimento histórico, pois permitem que os(as) alunos(as) se aproximem da realidade passada de forma direta e autêntica.

Barca argumenta que a utilização de fontes históricas na educação histórica tem várias vantagens. Em primeiro lugar, as fontes históricas permitem que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades críticas e analíticas, pois precisam interpretar e contextualizar as informações contidas nas fontes. Além disso, as fontes históricas ajudam a promover a empatia e a compreensão dos eventos históricos, permitindo que os(as) alunos(as) sejam capazes de se colocar no lugar das pessoas que viveram na época. Outra vantagem da utilização de fontes históricas é que elas permitem que os(as) alunos(as) sejam capazes de questionar e desafiar as narrativas históricas tradicionais. Ao analisar as fontes históricas, os(as) alunos(as) podem identificar lacunas e contradições nas narrativas históricas, o que os(as) ajuda a desenvolver uma visão mais complexa e matizada da história.

Para implementar essa abordagem, Barca sugere que os(as) professores(as) utilizem uma variedade de fontes históricas, incluindo textos, imagens, objetos e testemunhos orais. Além disso, é importante que os(as) professores(as) forneçam aos(as) alunos(as) as ferramentas necessárias para analisar e interpretar as fontes históricas, como a contextualização histórica e a crítica às fontes.

Em resumo, a utilização de fontes históricas na educação histórica é uma abordagem metodológica que permite que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades críticas e analíticas, promovam a empatia e a compreensão dos eventos históricos, e questionem as narrativas históricas tradicionais. Ao seguir as sugestões de Isabel Barca, os(as) professores(as) podem criar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante que ajuda os(as) alunos(as) a se tornarem pessoas críticas(as) e reflexivos(as).

Nos tempos atuais, o ensino de História é objeto de estudo com vista à validação da disciplina enquanto ciência com aplicação na vida prática. A natureza peculiar do conhecimento histórico exige que o ensino da disciplina tenha por princípios a valorização do conhecimento prévio dos alunos e alunas e a uma abordagem que objetive a construção da consciência histórica.

O(a) professor(a) deve estar atento à demanda de conhecimento dos(as) alunos(as), e aberto à reelaboração / reconstrução de conceitos como passado, presente, perspectiva cultural, versão / interpretação e pluralidade de ideias e visão de mundo.

Nessa perspectiva de um ensino não engessado e onde os saberes de cada estudante são valorizados, é necessário que, de fato, haja essa abertura ao se trabalhar a história local; o que o(a) estudante traz desse saber faz parte do desenvolvimento da consciência histórica do indivíduo e pode torná-lo capaz de aprender e utilizar o seu conhecimento para novos progressos e reelaborações históricas sobre seu município e, por conseguinte, sobre sua própria história.

O(a) jovem cidadão(ã), ao deparar-se com a História de seu município, vê a si mesmo como parte constituinte dela, ao mesmo tempo em que depara-se com o constructo de sua própria história, um moto-contínuo constante de construção da História viva, aquela em que vivemos e que não é apenas parte de uma narrativa engessada; nós, como cidadãos(ãs), somos parte ativa nesse ciclo, e não apenas espectadores(as) ou aprendizes de uma H(h)istória que, afinal, é nossa e compõe a disciplina História como um todo coerente.

Bloch (2001), ao citar um provérbio árabe que diz que “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”, reforça que a História não é a ciência do passado – e, a partir dessa reflexão, entendemos que a História reúne narrativas sobre pessoas que o compuseram e construíram seus relatos – o que os torna questionáveis quando nos deparamos com a História como nos acostumamos a ver: os líderes, os colonizadores, os fundadores, com suas estátuas, seus documentos, seus eventos ditos canônicos, sua validação resultante de tudo isso e em detrimento da massa operária e marginal⁶ que foi a parte ativa do processo.

Para essa perspectiva de ensino de história consciente e inclusivo, trago a perspectiva de Barca (2001), que em seu ponto de vista e com o que eu concordo com a referida autora, um ensino reflexivo de História proporciona engajamento dos alunos e das alunas como partes atuantes, e não o papel de ouvir e reproduzir a respeito, apenas. Os documentos oficiais continuam tendo a importância de serem os registros oficiais, como se convém a tudo que é oficial e canônico na construção de uma cidade; mas a integração da própria família e sua história é fundamental para a ampliação da percepção histórica.

Dentro desse processo, o ensino reflexivo irá proporcionar narrativas que foram silenciadas dentro das linhas da oficialidade: as perdas, as batalhas, os abandonos, as pequenas conquistas territoriais e materiais; os nascimentos, as mortes, e o modo com as famílias os recebiam; os pequenos feudos familiares que, mesmo sujeitados a forças maiores, compõem

⁶ Aqui, a palavra marginal não tem a conotação negativa que ganhou com o passar do tempo: denominamos marginal aquilo que está à margem da sociedade, longe dos privilégios concedidos às classes altas. Como se pode notar, mesmo as palavras denominativas ao operariado e populares de forma geral, foram maculadas pelas nomenclaturas dissidentes dos documentos, processos e oradores ditos oficiais.

uma intrincada rede de relatos e processos históricos, sem os quais a História em si seria algo demasiadamente e inacreditavelmente elaborada demais para ser verdade.

Nossos pais, mães, avôs, avós, bisavós e bisavôs, muitas vezes traçaram planos que podem não ter feito parte da grande história do colonizador e seu território colonizado, mas, mais do que qualquer engenheiro, agropecuarista, construtor, os planos que fizeram para si e sua família (e também para seu trabalho) foram a pedra fundamental de muitos aspectos materiais, físicos e culturais da cidade e da sociedade que vive nela.

Dito isso, a memória é uma parte intrinsecamente ligada à H(h)istória, e nela estão também inscritas partes importantes e determinantes da cultura e identidade de um povo, que compõe, por sua vez, o todo que forma a cidade e a sociedade em si - a forma como pensam e agem acaba sendo um espelho de sua economia, de seus projetos, de sua estrutura. A “lembrança dos velhos” citada por Ecléa Bosi (1994) não apresenta neutralidade ou imparcialidade, e por isso mesmo é um retrato fiel do povo que representa, mais do que aquilo que está firmado e registrado para ficar bem nos enquadramentos de museu e nos livros de História; é essa perspectiva que é a mais fiel aos olhos do(a) historiador(a), que pode ver sem amarras e vendas qual é a identidade real daquele local, seus pensamentos, ideologias, e, conseqüentemente, como foi construída sua H(h)istória.

Diante disso, há a questão dos interesses envolvidos na velha abordagem do ensino de História: a quem interessa o silenciamento das massas populares e suas narrativas, e por que essa exclusão deveria ser pertinente no ensino? Bittencourt (2018) menciona os confrontos que resultam de (ou em) novas abordagens, já que seus objetivos muitas vezes se alicerçam na manutenção e reafirmação de uma elite política e econômica com práticas de exclusão - de onde podemos nos pautar, também, nas reflexões de Cerri (1999), quando defende que a disciplina tem sido utilizada como uma forma de estabelecer a hegemonia burguesa. Assim, o que as narrativas de populares evidenciariam ao serem expostas a análise e estudo? Quais máscaras cairiam, e quais outras serviriam? E, principalmente, de que forma essa abordagem e seus resultados seriam documentados como oficial no ensino da disciplina?

Dentro dessa questão, Bittencourt (2013) reflete sobre possíveis alterações no ensino de História voltados à oralidade, à narrativa das ruas e com novas visões de mundo - algo que já se iniciou com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que buscaram incluir, no ensino de História, as narrativas referentes aos povos indígenas e africanos, envolvidos no processo histórico do país - e, a partir disso, e em um mundo dominado pelas redes sociais, é mais do que evidente o confronto de interesses, mas também é visível a força e o engajamento que essas mudanças propiciam. Dessa forma, a inclusão das narrativas populares como parte integrante do ensino

de História serviria não só como uma importante mudança documental no Ensino, mas como também como um espaço para as vozes que não se afirmaram no processo histórico.

Debatendo a necessidade da construção de outro ensino de História, baseado na cultura e na história local e muitas vezes não registrada, vem também a importância de uma discussão sobre a dimensão do ensino de História e a utilização do livro didático, como um todo e suas interdisciplinaridades necessárias - o que vou apresentar no próximo item.

CAPÍTULO 3 - O LIVRO DIDÁTICO E AS POSSIBILIDADES DE FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL

O livro didático tem sido tradicionalmente considerado uma ferramenta fundamental no ensino de História, servindo como um guia para professores (as) e alunos (as). No entanto, sua função vai além da mera transmissão de informações e conteúdos.

Neste capítulo, explorarei o livro didático como uma fonte de pesquisa que pode ser utilizada para promover um ensino crítico de História, adaptado às necessidades de indivíduos em pós-graduação. Para isso, serão utilizadas as contribuições de autores(as) como Kazumi Munakata, Jörn Rüsen, Isabel Barca e Circe Bittencourt, que oferecem perspectivas valiosas sobre a utilização do livro didático no contexto educacional.

A importância do livro didático no ensino de História é inegável, pois ele serve como um recurso que organiza e sistematiza o conhecimento histórico. No entanto, é crucial que os educadores e educadoras não vejam o livro didático como a única fonte de informação, mas sim como um ponto de partida para discussões mais amplas.

O uso crítico do livro didático pode levar os(as) alunos(as) a questionarem as narrativas apresentadas e a buscarem outras fontes de informação, promovendo assim uma aprendizagem mais ativa e engajada.

Além disso, o livro didático deve ser utilizado de forma a estimular a curiosidade dos(as) alunos(as). Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de questões provocativas e atividades práticas, uma aula de campo, uma roda de conversa, análise de um filme, uma entrevista dirigida, que incentivem a pesquisa e a reflexão.

Ao invés de simplesmente absorver informações, os(as) alunos(as) devem ser encorajados(as) a interagir com o conteúdo, a discutir suas opiniões e a desenvolver suas próprias interpretações dos eventos históricos.

A aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel, enfatiza a importância de conectar novos conhecimentos a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do(a) aluno(a). Essa abordagem se opõe à aprendizagem mecânica, que se baseia na memorização sem compreensão.

No contexto do ensino de História, a aprendizagem significativa permite que os(as) alunos(as) relacionem eventos históricos a suas próprias experiências e contextos sociais, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

Portanto, o livro didático deve ser visto como uma ferramenta que pode facilitar a aprendizagem significativa, desde que utilizado de maneira crítica e reflexiva. Os(as) educadores(as) têm a responsabilidade de guiar os(as) alunos(as) na exploração do conteúdo,

ajudando-os(as) a fazer conexões entre o passado e o presente. Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os(as) alunos(as) para se tornarem cidadãos(ãs) críticos(as) e informados(as).

Neste capítulo, reflito sobre como o livro didático pode ser utilizado para promover a aprendizagem significativa no ensino de História, abordando as metodologias que podem ser empregadas para alcançar esse objetivo. Também analiso as limitações do livro didático pensando em como os(as) educadores(as) podem superá-las, utilizando uma variedade de fontes e abordagens pedagógicas.

Por fim, enfatizo a importância de uma abordagem interdisciplinar no ensino de História, que permita aos(as) alunos(as) verem as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e a realidade social em que estão inseridos(as). Essa perspectiva ampliada é essencial para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e engajados(as), capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Em minha experiência docente, posso afirmar a relevância desse tema, pois, ao longo dos anos enquanto leciono, vivo as duas realidades e dois dilemas que a maioria dos professores e professoras vivem: ora temos um livro didático que traz muitos conteúdos bons, entretanto, que estimulam interpretações e visões apenas a partir de uma perspectiva, e geralmente essa perspectiva é de uma classe dominante, e ora temos um livro, que não apresenta as abordagens de temas com abertura para interrogações, apenas com uma indução do saber histórico para uma história oficial.

O livro didático de história, embora o compreendamos como um recurso importante para os(as) professores(as) de história, pois ele oferece uma base para a ministração das aulas, é preciso aprofundar nossa criticidade sobre o uso do mesmo. Barca (2004) estabelece que para ser competente em História, segundo os preceitos da Educação Histórica, é preciso:

- Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis com mensagens diversas e com formatos também diversos.
- Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
- Saber entender- ou procurar entender
- O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angústias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
- Saber Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.
- O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (Barca, 2004a, p. 134-135).

O livro didático é um recurso fundamental nas aulas de história, pois oferece uma estrutura organizada e sistemática para a apresentação de conceitos, eventos e processos históricos. No entanto, é importante questionar como o livro didático é utilizado nas aulas de história e quais são as implicações disso para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

De acordo com o historiador e educador Paulo Freire (1996), o livro didático pode ser um instrumento eficaz para a conscientização crítica dos(as) alunos(as), desde que seja utilizado de forma crítica e reflexiva. Isso significa que os professores e as professoras devem ir além da simples transmissão de informações e promover a análise crítica e a interpretação dos conteúdos históricos.

Um dos principais papéis do livro didático nas aulas de história é proporcionar uma visão geral e organizada da história, permitindo que os(as) alunos(as) desenvolvam uma compreensão cronológica e espacial dos eventos históricos. Além disso, o livro didático pode ser utilizado para promover a análise crítica e a interpretação de fontes históricas, como defende a historiadora e educadora Isabel Barca (2003).

No entanto, é importante destacar que o livro didático não deve ser utilizado de forma isolada ou dogmática. Segundo o educador e historiador Jean-Pierre Pourtois (2003), o livro didático deve ser utilizado em conjunto com outras fontes e recursos, como imagens, documentos, testemunhos orais e visitas a museus e sítios históricos, para promover uma aprendizagem mais rica e diversificada.

Além disso, é fundamental que os professores e professoras de história sejam críticos(as) em relação ao conteúdo e à abordagem dos livros didáticos, buscando identificar e superar as limitações e os vieses presentes nos textos.

Como afirma o historiador e educador Edward Carr (1993), a história é uma construção social e cultural, e os livros didáticos devem ser vistos como uma das muitas fontes que podem ser utilizadas para construir uma compreensão mais ampla e crítica da história, e também como um produto do tempo no qual foi escrito e carregado da identidade ideológica de quem o fez.

Em resumo, o livro didático é um recurso fundamental nas aulas de história, mas é importante questionar como ele é utilizado e quais são as implicações disso para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Os(as) professores(as) devem ser críticos(as) em relação ao conteúdo e à abordagem dos livros didáticos e promover a análise crítica e a interpretação dos conteúdos históricos.

3.1 O livro didático como ferramenta de reflexão crítica

Kazumi Munakata (2010) argumenta que o livro didático deve ser visto como um espaço de reflexão crítica, onde os(as) alunos(as) não apenas consomem informações, mas também se tornam agentes ativos(as) na construção do conhecimento.

O autor destaca que “o livro didático deve ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, permitindo que este último construa seu próprio entendimento” (Munakata, 2010). Quando utilizado de forma crítica, o livro didático pode estimular a curiosidade dos(as) alunos(as) e promover discussões significativas sobre os conteúdos abordados.

A reflexão crítica no uso do livro didático envolve a análise das narrativas históricas apresentadas e a identificação de possíveis vieses ou omissões. Os alunos e as alunas devem ser incentivados(as) a questionar a perspectiva do autor e a considerar outras interpretações dos eventos históricos. Essa prática não apenas enriquece a compreensão dos(as) alunos(as), mas também os(as) prepara para serem consumidores(as) críticos(as) de informações em um mundo saturado de dados.

Além disso, o livro didático pode ser utilizado como um ponto de partida para a pesquisa de fontes primárias e secundárias. Os (as) alunos (as) podem ser desafiados(as) a buscar documentos históricos, relatos orais e outras evidências que complementem ou contradigam as informações apresentadas no livro. Essa abordagem promove a investigação e a análise crítica, habilidades essenciais para a formação do pensamento histórico.

A utilização do livro didático como ferramenta de reflexão crítica também pode ser aplicada em atividades de grupo, quando os(as) alunos(as) discutem e debatem diferentes interpretações dos eventos históricos. Essas discussões em grupo incentivam a colaboração e a troca de ideias, permitindo que os(as) alunos(as) aprendam uns(mas) com os(as) outros(as) e desenvolvam suas habilidades de argumentação.

No entanto, é importante que os(as) educadores(as) estejam cientes das limitações do livro didático. Muitas vezes, esses materiais podem apresentar uma visão unilateral da história, enfatizando certos eventos ou figuras em detrimento de outros. Portanto, os(as) professores(as) devem complementar o uso do livro didático com outras fontes e abordagens que promovam uma visão mais abrangente e inclusiva da história.

A reflexão crítica também deve ser incorporada nas avaliações. Em vez de simplesmente testar a memorização de fatos, os(as) educadores(as) podem desenvolver avaliações que exijam que os(as) alunos(as) analisem e interpretem diferentes fontes históricas. Isso não apenas promove a aprendizagem significativa, mas também prepara os(as) alunos(as) para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, onde a capacidade de pensar criticamente é cada vez mais valorizada, aqui trago uma reflexão que considero ser relevante para essa discussão:

A compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (Barca, 2004b, p. 134).

Com essa perspectiva é importante dizer, que a capacidade de cada estudante, em pensar criticamente, perpassa também, pela qualidade e capacidade que um professor e uma professora possui de pensar da mesma forma.

Aqui não quero dizer que somos os(as) únicos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem muito pelo contrário, enquanto professor que está em sala de aula, reconheço nossos grandes e inúmeros desafios, mas quero dizer que não há reflexão histórica sem o preparo contextualizado daqueles(as) que são responsáveis por ensiná-la: o professor e a professora.

Nesse contexto, faz muito sentido a citação que eu inseri logo acima, haja vista que qualquer abordagem temática da história, ao menos em meu ponto de vista, não pode ser apenas ensinada como mais um conteúdo, mesmo aquilo que está posto no livro didático, nós temos o grande desafio de contextualizar e referenciar o que falamos para que nossa aula seja cheia de sentido e significado, ousa ainda dizer – “para que nossa aula tenha sabor e curiosidade histórica”.

Com essa perspectiva de compreensão do conhecimento prévio do saber histórico de cada estudante sobre determinado tema trabalhado em sala de aula, é preciso que nós professores(as), entendamos que a análise prévia sobre o que os(as) alunos(as) sabem sobre o tema é uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem de história.

Essa etapa do processo de ensino e aprendizagem permite que o(a) professor(a) de história entenda melhor as concepções, os conceitos e as ideias prévias que os(as) alunos(as) possuem sobre o tema, o que é essencial para planejar e implementar uma abordagem de ensino eficaz.

Por fim, a utilização do livro didático e a análise prévia do saber comum ou científico dos alunos e alunas, devem ser vistos por nós professores(as) como como ferramenta de reflexão crítica deve ser vista como parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem. Com essas provocações teóricas, fica para mim, ainda mais latente, como os educadores e as educadoras têm a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica, preparando os(as) alunos(as) para sua inserção consciente na comunidade. .

3.2 Aprendizagem significativa: fundamentos teóricos

A aprendizagem significativa, conforme proposta por David Ausubel (2003), enfatiza a importância de conectar novos conhecimentos a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do(a) aluno(a). Essa abordagem se opõe à aprendizagem mecânica, que se baseia na memorização sem compreensão. Aqui também referencio o seguinte pensamento para complementar:

Primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (Barca, 2007, p.123-124).

Segundo Ausubel (2003), “a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de forma não arbitrária e substantiva a um conhecimento pré-existente”. No contexto do ensino de História, a aprendizagem significativa permite que os alunos e as alunas relacionem eventos históricos a suas próprias experiências e contextos sociais, tornando o aprendizado mais relevante e duradouro.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é fundamental que os(as) educadores(as) considerem o conhecimento prévio dos(as) alunos(as). Isso significa que os(as) professores(as) devem estar atentos às experiências e vivências dos alunos e alunas, utilizando essas informações como base para a introdução de novos conteúdos. Ao fazer isso, os(as) educadores(as) podem ajudar os(as) alunos(as) a construir conexões entre o que já sabem e o que estão aprendendo, facilitando a assimilação do novo conhecimento.

Além disso, a aprendizagem significativa envolve a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que os(as) alunos(as) possam discutir e compartilhar suas ideias. Essa interação social é essencial para a construção do conhecimento, pois permite que os(as) alunos(as) aprendam uns(mas) com os(as) outros(as) e desenvolvam suas habilidades de comunicação e argumentação. O trabalho em grupo, as discussões em sala de aula e as atividades colaborativas são estratégias eficazes para promover a aprendizagem significativa.

A utilização de metodologias ativas, como projetos, estudos de caso e simulações, também pode contribuir para a aprendizagem significativa. Essas abordagens permitem que

os(as) alunos(as) se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, aplicando o conhecimento em situações práticas e reais. Isso não apenas torna o aprendizado mais interessante, mas também ajuda os(as) alunos(as) a desenvolverem habilidades práticas que serão valiosas em suas vidas pessoais e profissionais.

Outro aspecto importante da aprendizagem significativa é a avaliação formativa. Em vez de se concentrar apenas em testes e exames, os educadores e as educadoras podem utilizar avaliações que permitam aos(as) alunos(as) refletirem sobre seu próprio aprendizado e identificarem áreas em que precisam melhorar. Isso pode incluir autoavaliações, portfólios e feedback construtivo, que incentivam os(as) alunos(as) a se tornarem mais conscientes de seu processo de aprendizagem.

A aprendizagem significativa também deve ser contextualizada, levando em consideração o ambiente social e cultural dos(as) alunos(as). Isso significa que os(as) educadores(as) devem buscar conectar os conteúdos históricos a questões contemporâneas e relevantes para os(as) alunos(as), ajudando-os(as) a ver a importância da história em suas vidas. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também incentiva os alunos e as alunas a fazerem uma leitura de se e do mundo em que estão inseridos para nele atuarem de forma consciente

Por fim, eu acredito, enquanto professor que sou, que a aprendizagem significativa deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico. Os educadores e as educadoras devem estar abertos(as) a revisar e reavaliar seus métodos de ensino, adaptando-se às necessidades e interesses dos(as) alunos(as). Essa flexibilidade é essencial para garantir que a aprendizagem significativa ocorra de forma eficaz e que os(as) alunos(as) se sintam motivados(as) e ativos(as) em seu processo de aprendizagem.

3.3 O papel do livro didático na construção do conhecimento

O livro didático, enquanto instrumento de ensino, deve ser visto como um recurso para a construção do conhecimento, e não como um fim em si mesmo. É preciso que o professor e o aluno sejam capazes de questionar, de discutir, de analisar e de interpretar o conteúdo do livro, para que possam construir um conhecimento crítico e reflexivo. (Freire, 1996, p. 123).

O livro didático é um meio de comunicação que transmite conhecimento histórico de forma sistemática e estruturada, mas que também pode ser um obstáculo para a construção do conhecimento, se não for utilizado de forma crítica e reflexiva." (Rüsen, 2007, p. 145).

O livro didático, quando bem elaborado, pode servir como um ponto de partida para discussões mais profundas sobre os conteúdos históricos. Ele deve promover a compreensão crítica dos processos históricos, permitindo que os alunos e alunas façam conexões entre eventos passados e suas implicações no presente. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também prepara os(as) alunos(as) para se tornarem cidadãos críticos e informados.

Além disso, o livro didático deve ser utilizado como uma ferramenta que estimule a curiosidade dos(as) alunos(as). Isso pode ser alcançado por meio da inclusão de questões provocativas e atividades que incentivem a pesquisa e a reflexão.

Ao invés de simplesmente absorver informações, os(as) alunos(as) devem ser encorajado(as) a interagir com o conteúdo, a discutir suas opiniões e a desenvolver suas próprias interpretações dos eventos históricos.

A utilização do livro didático como ferramenta de construção do conhecimento também deve incluir a análise de diferentes fontes e perspectivas. Os(as) alunos(as) devem ser incentivados(as) pelo professor e pela professora a questionar a perspectiva do(a) autor(a) e a considerar outras interpretações dos eventos históricos. Essa prática não apenas enriquece a compreensão dos(as) alunos(as), mas também os(as) prepara para serem consumidores(as) críticos de informações em um mundo saturado de dados.

Além disso, o livro didático pode ser utilizado como um ponto de partida para a pesquisa de fontes primárias e secundárias. Cada um dos (as) estudantes podem ser desafiados a buscar documentos históricos, relatos orais e outras evidências que complementem ou contradigam as informações apresentadas no livro. Essa abordagem promove a investigação e a análise crítica, habilidades essenciais para a formação de cidadãos informados.

Para Pourtois (2003,) “o professor de história não deve ser um simples transmissor de informações, mas um mediador que ajuda os alunos a construir seu próprio conhecimento histórico, utilizando o livro didático como um recurso entre outros.”

Com essa perspectiva, a utilização do livro didático na construção do conhecimento deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas limitações. Muitas vezes, esses materiais podem apresentar uma visão unilateral da história, enfatizando certos eventos ou figuras em detrimento de outros. Portanto, os(as) professores(as) devem complementar o uso do livro didático com outras fontes e abordagens que promovam uma visão mais abrangente e inclusiva da história.

A reflexão crítica também deve ser incorporada nas avaliações. Em vez de simplesmente testar a memorização de fatos, os professores e as professoras podem desenvolver avaliações

que exijam que os alunos e alunas analisem e interpretem diferentes fontes históricas. Isso não apenas promove a aprendizagem significativa, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, onde a capacidade de pensar criticamente é cada vez mais valorizada.

Por fim, entendo que a utilização do livro didático como ferramenta de construção do conhecimento deve ser vista como parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem. Os educadores e as educadoras têm a responsabilidade, na medida do possível, de criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica.

3.4 Áreas de sobreposição e interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade no ensino de história permite que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, além de promover uma compreensão mais profunda e contextualizada da história. (Freire, 1996, p. 189).

Tanto o livro didático, como a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa, compartilham o objetivo de promover a compreensão e o engajamento dos(as) alunos(as) com o conteúdo histórico. Ambos podem ser utilizados para desenvolver habilidades críticas e analíticas, desde que sejam aplicados de forma adequada.

A combinação de um livro didático bem elaborado com metodologias que promovam a aprendizagem significativa pode resultar em uma experiência educacional rica e transformadora.

A intersecção entre o livro didático, interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa é evidente na forma como podem ser utilizados para estimular a curiosidade dos alunos e alunas. O livro didático pode apresentar questões provocativas que incentivem os(as) alunos(as) a pensar criticamente sobre o conteúdo, enquanto a aprendizagem significativa permite que os(as) alunos(as) conectem essas questões a suas próprias experiências e contextos sociais.

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional que julgo particularmente em meus trabalhos como algo extremamente positivo, pois a mesma envolve a integração de diferentes disciplinas para entender um tema ou problema específico. No ensino de história, a interdisciplinaridade é fundamental para proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos.

A interdisciplinaridade permite que os(as) alunos(as) entendam os eventos históricos em seu contexto social, cultural, econômico e político. Isso ajuda a evitar uma visão simplista ou fragmentada da história.

A interdisciplinaridade é fundamental para o ensino de história, pois permite que os alunos compreendam as relações entre os diferentes campos do conhecimento e desenvolvam uma visão mais ampla e crítica da realidade. (Pourtois, 2003, p. 156).

Ao integrar diferentes disciplinas, como por exemplo: geografia, sociologia, economia e filosofia, os(as) alunos(as) podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos eventos históricos e suas conexões com o presente.

Além disso, ao trabalhar dessa forma, nos permite o uso de fontes primárias e secundárias pode enriquecer tanto o livro didático quanto a aprendizagem significativa. Ao trabalhar com diferentes tipos de fontes, os(as) alunos(as) podem desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Além disso, a abordagem interdisciplinar pode ser aplicada tanto ao uso do livro didático quanto à aprendizagem significativa. Os(as) educadores(as) podem integrar diferentes disciplinas, como História, Geografia e Ciências, para proporcionar uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos eventos históricos.

A interdisciplinaridade é fundamental para o ensino de história, pois permite que os alunos compreendam as relações entre os diferentes campos do conhecimento e desenvolvam uma visão mais ampla e crítica da realidade." (Pourtois, 2003, p. 156).

Por fim, posso dizer que em meio a todas essas provocações, a utilização de tecnologias digitais pode enriquecer tanto o livro didático quanto a aprendizagem significativa. Ferramentas como vídeos, *podcasts* e plataformas online podem ser incorporadas às aulas, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo. Essas tecnologias permitem que os alunos e alunas acessem uma variedade de recursos e informações, ampliando suas perspectivas sobre os temas estudados.

Em resumo, a intersecção entre o livro didático, interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa oferece oportunidades valiosas para promover um ensino de História mais crítico e engajado. Ao utilizar essas abordagens de forma integrada, os educadores e educadoras podem criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade, a investigação e a reflexão crítica, preparando os alunos e as alunas para se tornarem cidadãos e cidadãs, ativos(as), informados(as) e produtores(as) de conhecimento.

3.5 Pontos fortes e limitações

Os pontos fortes do livro didático incluem sua estrutura organizada e a facilidade de acesso a informações. No entanto, suas limitações incluem a possibilidade de apresentar uma visão unilateral da história e a falta de estímulo à reflexão crítica. Bittencourt (2018) ressalta que “as narrativas históricas devem ser questionadas e confrontadas com as experiências dos alunos, para que se possa construir uma compreensão mais ampla e inclusiva da História”. Por outro lado, a aprendizagem significativa promove um entendimento mais profundo e contextualizado, mas pode ser desafiadora de implementar em ambientes educacionais tradicionais que priorizam a memorização.

Um dos principais pontos fortes do livro didático é sua capacidade de fornecer uma base sólida de conhecimento. Ele organiza informações de maneira lógica e sequencial, facilitando a compreensão dos(as) alunos(as). Além disso, o livro didático pode incluir atividades e exercícios que ajudam os(as) alunos(as) a aplicarem o que aprenderam, promovendo uma aprendizagem mais ativa.

No entanto, as limitações do livro didático são significativas. Muitas vezes, esses materiais podem apresentar uma visão unilateral da história, enfatizando certos eventos ou figuras em detrimento de outros. Isso pode levar os(as) alunos(as) a uma compreensão distorcida ou incompleta dos eventos históricos, limitando sua capacidade de pensar criticamente sobre o conteúdo.

A aprendizagem significativa, por outro lado, permite que os(as) alunos(as) conectem novos conhecimentos a suas próprias experiências e contextos sociais. Essa abordagem promove uma compreensão mais profunda e duradoura, mas pode ser desafiadora de implementar em ambientes educacionais que priorizam a memorização e a repetição.

Além disso, a aprendizagem significativa requer que os professores e as professoras estejam dispostos(as) a adaptar suas metodologias de ensino e a considerar as necessidades e interesses dos(as) alunos(as) (reafirmo o que já disse anteriormente). Isso pode ser um desafio em ambientes educacionais tradicionais, onde os professores e professoras podem se sentir pressionados(as) a seguir um currículo rígido e a cumprir metas de desempenho, sala de aula lotada, horário de aula reduzido, falta de recursos, burocracia excessiva, entre outras realidades.

Em resumo, a utilização do livro didático na aula de história é uma prática comum e amplamente utilizada em muitas escolas. No entanto, essa prática também apresenta vários desafios que podem afetar a eficácia do ensino e a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Um dos principais desafios é a limitação do conteúdo. Os livros didáticos podem ter um conteúdo limitado e não abordar todos os aspectos importantes da história. Isso pode levar a

uma visão unilateral e incompleta da história, o que pode ser prejudicial para a formação crítica e reflexiva dos(as) alunos(as).

Outro desafio é a falta de interdisciplinaridade. Os livros podem não integrar diferentes disciplinas, como geografia, sociologia e economia da história do Brasil, arte, filosofia, o que pode limitar a compreensão dos alunos e alunas sobre a história. Além disso, a falta de interdisciplinaridade pode levar a uma abordagem fragmentada e descontextualizada da história.

A dependência excessiva dos livros didáticos também é um desafio. Os professores e professoras podem depender excessivamente dos livros didáticos, o que pode limitar a criatividade e a inovação na aula. Isso pode levar a uma abordagem de ensino que é estática e não estimula a reflexão crítica e a criatividade dos(as) alunos(as).

Além disso, posso ressaltar um ponto sensível sobre os livros didáticos, pois os mesmos podem não ser adaptados às necessidades e interesses dos(as) estudantes. Isso pode levar a uma falta de motivação e engajamento dos(as) alunos(as) na aula de história. Os livros didáticos podem ser vistos como desinteressantes e irrelevantes para a vida dos(as) alunos(as), o que pode afetar negativamente a aprendizagem.

Outro desafio que julgo importante falar é a questão da acessibilidade. Em sua maioria, os livros didáticos podem não ser acessíveis para todos os alunos e alunas, especialmente aqueles(as) com deficiências ou necessidades especiais. Isso pode levar a uma exclusão desses grupos da aula de história e acaba por limitar suas oportunidades de aprendizagem.

Para superar esses desafios, penso que é importante que os(as) professores(as) de história utilizem os livros didáticos de forma crítica e reflexiva. Isso significa, ao meu ver, que os(as) professores(as) devem estar cientes das limitações e dos vieses dos livros didáticos e utilizar outras fontes e recursos para complementar o ensino.

Em suma, a utilização do livro didático na aula de história apresenta vários desafios que podem afetar a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos e das alunas. No entanto, com uma abordagem crítica e reflexiva, os(as) professores(as) de história podem superar esses desafios e criar uma aula de história que seja mais estimulante, interdisciplinar e inclusiva.

3.6 O livro didático e o ensino da história local em Nova Andradina/MS

A história local é um campo de estudo que tem ganho cada vez mais importância nos últimos anos. De acordo com o historiador britânico, Eric Hobsbawm (1998), "a história local

é uma forma de história que se concentra na análise de uma comunidade ou região específica, buscando entender como as pessoas viviam, trabalhavam e interagiam entre si".

Compreendo que estudar a história local é fundamental para entender a identidade e a cultura de uma comunidade. Como afirma o historiador brasileiro, Sérgio Buarque de Holanda (1969), "a história local é uma forma de história que nos permite entender como as pessoas se relacionam com o seu ambiente e como isso influencia a sua forma de viver".

Além disso, a história local também é importante para entender como as comunidades locais se relacionam com o contexto nacional e internacional. De acordo com o historiador norte-americano, David Thelen (1998), "a história local é uma forma de história que nos permite entender como as comunidades locais se relacionam com o mundo mais amplo".

No Brasil, a história local tem sido objeto de estudo de muitos(as) historiadores(as) e pesquisadores(as). De acordo com o historiador brasileiro, Ciro Flamarion Cardoso (2006), "a história local é uma forma de história que nos permite entender como as comunidades locais se relacionam com o contexto nacional e internacional".

A utilização do trabalho com a história local nas aulas de história pode ser uma ferramenta eficaz para tornar a história mais atraente e significativa para os alunos e as alunas. Como afirma o educador brasileiro, Paulo Freire (1996), "a história local é uma forma de história que pode ser utilizada para despertar a consciência crítica dos alunos e ajudá-los a entender melhor o seu próprio contexto".

Além disso, o trabalho com a história local também pode ser uma forma de desenvolver habilidades importantes, como a pesquisa, a análise e a crítica. De acordo com o historiador norte-americano, David Thelen (1998), "a história local é uma forma de história que pode ser utilizada para desenvolver habilidades de pesquisa e análise, além de ajudar os alunos a entender melhor o seu próprio contexto". Sugiro que para o(a) professor(a) implementar o trabalho com a história local nas aulas de história, os(as) professores(as) podem utilizar várias estratégias metodológicas, como:

- a) Realizar pesquisas em arquivos e bibliotecas locais;
- b) Entrevistar moradores(as) locais e coletar suas histórias e experiências;
- c) Utilizar fontes primárias, como documentos e fotografias, para estudar a história local;
- d) Desenvolver projetos de pesquisa que envolvam a história local.

Com essas perspectivas apresentadas acima, quero a partir desse momento da minha escrita, apresentar alguns recortes de um livro didático que retrata a história de Nova Andradina, e ao inserir essas partes sugeridas, buscarei fazer algumas reflexões/apontamentos sobre a

correlação com o que é a centralidade deste meu trabalho, que é a “História a Contrapelo”, ou seja, Benjamin (1940), apresenta uma crítica radical à forma tradicional de se escrever a história, propondo uma abordagem que priorize a perspectiva dos(as) vencidos(as) e dos(as) marginalizados(as).

A partir desse pressuposto, segundo Benjamin (1940), a história tradicional é escrita a partir da perspectiva dos(as) vencedores(as), que impõem sua própria narrativa sobre os eventos passados. Isso resulta em uma história que é "linear, progressista e teleológica" (Benjamin, 1940, p. 12). Em contrapartida, Benjamin propõe uma história que seja "não-linear, não-progressista e não-teleológica" (Benjamin, 1940, p. 15).

Benjamin (1940) argumenta que a história deve ser escrita a partir da perspectiva dos(as) vencidos(as), dos(as) marginalizados(as) e dos(as) esquecidos(as). Isso significa que a história deve ser "escrita a contrapelo", ou seja, contra a corrente da narrativa oficial, e esse debate é o que proponho trazer aqui com os recortes do livro apresentado a seguir. Vale destacar primeiramente, que o livro a ser analisado foi escrito pelo professor José Firmino Martins e publicado em 2015, sendo, na atualidade, o único material didático disponibilizado às escolas de ensino fundamental que traz uma narrativa sobre a história de Nova Andradina. Embora seja um livro de Geografia, a primeira parte da obra é destinada à escrita de uma história da cidade e isso justifica a escolha do material para análise. Antes desse livro, foi publicado em 1985, um livro didático sobre a história da cidade, escrito por Laurecy Corrêa Tomazinho e Zenilde Osti Orlandi. No entanto, esse material era destinado às séries iniciais do ensino fundamental e não é mais utilizado nas escolas, tendo restado apenas um exemplar dele no Museu Histórico e Cultural Antônio Joaquim de Moura Andrade, o museu municipal de Nova Andradina/MS.

Figura 19 - Capa da obra

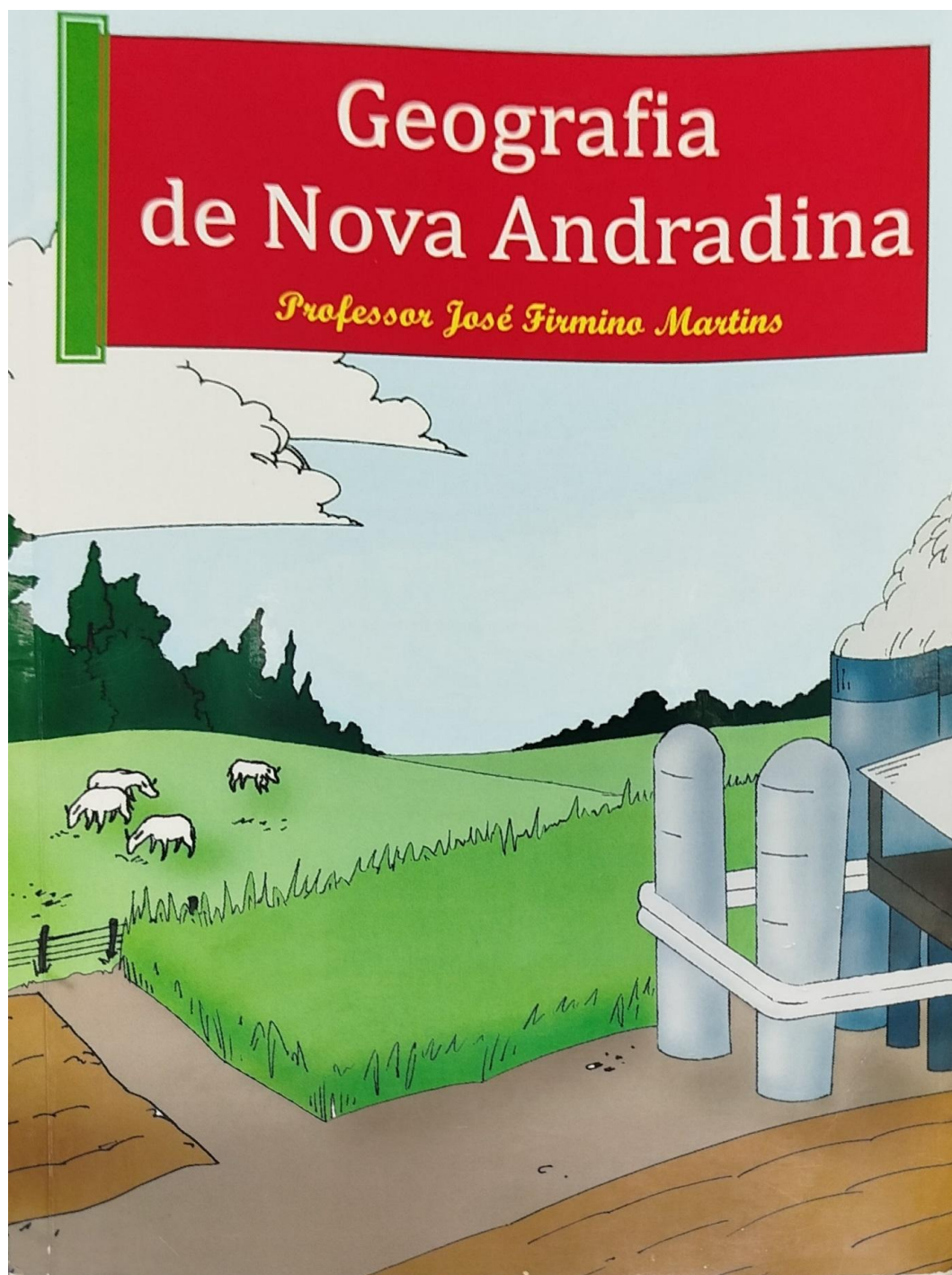


Figura 20 - Apresentação da obra

Apresentação

O livro Geografia de Nova Andradina apresenta dados geográficos e históricos de Nova Andradina. Constitui um instrumento a serviço de professores, alunos e todas as pessoas interessadas em conhecer o espaço geográfico nova-andradinense.

Busca-se informar a realidade de nosso município, expondo toda a Geografia da zona urbana e da zona rural.

Essa obra possibilita uma viagem no tempo histórico, mostrando a trajetória de como se iniciou nosso município, bem como as formações vegetais que tanto contribuíram para o desenvolvimento e o progresso de Nova Andradina.

Procura-se destacar a força e a bravura do Senhor Antônio Joaquim de Moura Andrade que com visão de futuro, idealizou nosso município.

Bons estudos!

O Autor

Figura 21 - Capítulo referente a formação do município de Nova Andradina

Capítulo 1 – Formação do município de Nova Andradina

O Senhor Antônio Joaquim de Moura Andrade, paulista, nascido na cidade de Brotas em 22 de Dezembro de 1889, tornou-se empresário, pecuarista e fazendeiro. Foi durante muitos anos o maior criador de gado do Brasil, cuja fama lhe rendeu o apelido de **“rei do gado”**.

“Cada pé desse café eu amarro um boi da minha boiada, e ainda me sobra uma boiada”.

“Quem quiser meu endereço. Que não se faça de arrogado, é só chegar em Andradina e perguntar pelo rei do gado.”

Trecho da música “Rei do Gado” de Teddy Vieira, interpretado pela dupla sertaneja Tião Carreiro e Pardinho, em homenagem ao Sr. Antônio Joaquim de Moura Andrade **o rei do gado**.

No Estado de São Paulo, Antônio Joaquim, fundou em 1932 a cidade de Andradina, localizada no Oeste do Estado paulista.

Empresário e homem dotado de extraordinária visão e habilidade nos negócios, Moura Andrade, como era mais conhecido, pretendia ampliar seus investimentos e entre os anos de 1938 e 1939 adquiriu terras no então Estado de Mato Grosso.

Fronteiras não existiam e, após a vitória de Andradina, cruzou o rio Paraná em 1938 e, juntamente com Jaime Ferreira Barbosa adquiriu parte da fazenda “São Bento”, nas **glebas** “Primavera, Jacaré, Jacaverê e Caaporã, às

margens do rio Paraná, no então município de Rio Brilhante. Essas terras desde o início do século pertenciam a Domingos Barbosa Martins, alcunhado de "Gato Preto" e sua mulher, Maria Crescencia Vilhalba Barbosa Martins. Alguns anos depois, juntamente com Túlio Garcia de Souza e Etalívio Pereira Martins adquiriu outras glebas na margem direita do rio Paraná, dando início à implantação da Fazenda Primavera, hoje no município de Batayporã, MS.

Gleba: uma área de terras

Por volta de 1.948 adquiriu de Henrique Barbosa Martins a "Fazenda Baile", também parte da antiga "Fazenda São Bento" e, partindo da barranca do rio Paraná, onde havia estabelecido o Porto Primavera, lançando mão de grandes e modernas máquinas de terraplanagem, abriu 60 quilômetros de estrada, ligando as duas fazendas, vencendo a mata virgem e transpondo extenso varjão. É importante salientar que todas essas fazendas foram adquiridas de particulares radicados na região há muitos anos e não requeridas do governo estadual.

Com recursos próprios rasga mais de 350 quilômetros de estradas por toda a região, transpondo matas, rios e varjões, unindo diversas vilas e lugarejos. Entre essas localidades as estradas ligavam Nova Andradina ao bairro São Bento, bairro da Festa, Casa Verde, Casa Branca e para a barranca do rio Ivinhema.

Em um espigão da Fazenda Baile, funda em 20 de Dezembro de 1.958, outra cidade, Nova Andradina, hoje progressista cidade sul-mato-grossense.

Gostaria de voltar a atenção da leitura, neste momento, para a introdução desse trabalho e o seu primeiro capítulo, pois como era esperado, o que ressalta é a vida, história, trabalhos realizados e diversas ações em torno do “fundador” de Nova Andradina – Moura Andrade. Entretanto, o trabalho também diz que busca apresentar a “Realidade do Município”, a que posso fazer uma pergunta introdutória: Será que existe apenas uma realidade e uma versão da história local em Nova Andradina/MS?

Com essa primeira parte do livro, posso me debruçar um pouco em Benjamin (1940), haja vista que sua crítica, a qual é base para o meu trabalho, apresenta uma análise incisiva sobre os vencedores e a forma como eles impõem sua própria narrativa sobre os eventos passados.

Para Benjamin, os vencedores são aqueles que detêm o poder e a autoridade para impor sua própria visão da história. Eles são os que escrevem a história, criam as narrativas e estabelecem as interpretações oficiais dos eventos passados. Como afirma Benjamin (1940,p.257), "os vencedores são aqueles que têm a capacidade de impor sua própria narrativa sobre os eventos passados".

É perceptível que há um “lado vencedor” na historiografia de Nova Andradina, o que pode ser visto como algo natural, partindo do entendimento que o fundar “merece um espaço de evidência”, entretanto, aqui neste trabalho, busco trazer perguntas que devem inquietar o trabalho com a história, percebendo-a como algo que é para muito além do que está escrito, há portanto, histórias outras, contidas e não contadas nesta historiografia local.

Não busco aqui desmerecer nenhum trabalho produzido, e nem mesmo a história de Moura Andrade, mas tenho a intencionalidade de perguntar: Será que apenas uma pessoa faz uma cidade e sua história?

Com essa perspectiva historiográfica e oficial de Nova Andradina, apresentada neste trabalho, faço aqui um contraponto, no que Benjamin (1940) também argumenta que essa narrativa unilateral e oficial da história é uma forma de manipulação e controle.

Nessa perspectiva, os tidos como vencedores usam a história para justificar sua própria autoridade, poder, e inclusive suas ações (por vezes brutais), para criar uma narrativa que legitime sua própria posição. Como afirma Benjamin (1940,p.257), "a história dos vencedores é uma forma de manipulação e controle, onde a narrativa da história é usada para justificar a autoridade e o poder dos vencedores".

Com essa curta reflexão, quero concluir dizendo como é importante que uma aula de história, mesmo que utilize o livro didático, seja capaz de enxergar para além dos livros, além do que está escrito, permitindo assim que outras vozes sejam ouvidas.

Figura 23 - Parte da obra referente ao aniversário de Nova Andradina

O aniversário de Nova Andradina

No dia **20 de Dezembro de 1958**, Nova Andradina foi desmembrada do município de Bataguassu, pelo Decreto Estadual número 1.189, passando Nova Andradina, a Vila, Distrito e município. **Nesta data Batayporã passou a ser distrito de Nova Andradina até 12/11/1963. O dia 20 de Dezembro é Ponto Facultativo em Nova Andradina.**

Ponto Facultativo

CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA – 20 de Dezembro.

Ponto facultativo instituído pela Lei nº 670 de 18 de Outubro de 2007.

No dia **30 de Abril** é feriado em nosso município, pois se comemora a instalação oficial do Município de Nova Andradina, realizado em **30 de Abril de 1959**, sendo nesta data, empossado o seu primeiro Prefeito, Senhor Luiz Soares Andrade, nomeado pelo Governador do Estado de Mato Grosso.

Feriado Municipal

INSTALAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVA ANDRADINA – 30 de abril.

Feriado instituído pela Lei nº 670 de 18 de Outubro de 2007.

Figura 24 - Atividade presente na obra

Atividades

1- Quem foi o fundador de Nova Andradina? Gustavo Jorgensen de Siqueira

2- Por que o fundador de Nova Andradina tinha o apelido de "rei do gado"? Porque o maior criador de gado do Brasil e sua fazenda tinha o apelido rei do gado

3- Nova Andradina era para ter outros nomes? Explique. Porque o primeiro nome foi Antônia de Assis e depois de Andradina

4- Compare as fotos da página 15. Explique. A primeira foto é uma igreja e a segunda é um bônus

5- Por que Nova Andradina tem duas datas para comemorar o seu aniversário? Explique. Porque no dia 20 de abril é quando em 1961 foi criada a instalação do município de Nova Andradina

6- Explique o motivo de Nova Andradina, ter sido Subprefeitura de Bataguassu. Em junho de 1961 não havia sido eleito prefeito e a cidade não voltou a ser sede do município de Bataguassu

7- Veja a foto ao lado e explique o que tem a ver com Nova Andradina.

feito
e a ex





Diante desses recortes apresentados acima, consigo notar a preocupação com datas, nomes oficiais e marcos históricos dos “vencedores”, e nesse material, a história é frequentemente associada a grandes líderes, eventos políticos e conflitos militares.

No entanto, essa abordagem pode deixar de lado a experiência e a perspectiva das pessoas comuns, que são uma parte essencial da estrutura da sociedade. Este trabalho destaca e chama a atenção para a importância de trazer a história das pessoas comuns para a aula de história, promovendo uma visão mais inclusiva, diversa e relevante da história.

A história é um campo de estudo que busca compreender o passado e sua relação com o presente. No entanto, a forma como a história é ensinada, por muitas perspectivas de materiais, utilizados pelas escolas, pode por vezes ser limitada e excluída das experiências das pessoas comuns.

A inclusão da história das pessoas comuns na aula de história é fundamental para promover uma visão mais inclusiva, diversa e relevante da história. Ao estudar a história das pessoas comuns, os alunos e as alunas podem se conectar mais facilmente com a matéria, pois podem ver como a história afeta a vida das pessoas reais (isso em meu ponto de vista, enquanto professor, faz total diferença e traz sabor para a aula). Além disso, a história das pessoas comuns pode fornecer uma perspectiva mais crítica e reflexiva sobre a história, destacando suas lutas, seus desafios e suas conquistas.

Dar espaço para a história das pessoas comuns também pode ser uma ferramenta poderosa para promover a empatia e a compreensão entre os alunos e alunas. Ao estudar suas histórias, os(as) alunos(as) podem desenvolver uma maior compreensão das experiências e desafios enfrentados por diferentes grupos sociais (inclusive os grupos nos quais eles(as) mesmos(as) estão inseridos(as)). Isso pode ajudar a promover uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas sejam valorizadas e respeitadas independentemente de sua origem, raça, gênero ou classe social.

Para incluir a história das pessoas comuns na aula de história, os professores e professoras podem utilizar diferentes estratégias em suas metodologias em sala de aula, uma delas, e que eu, particularmente gosto muito, é utilizar fontes primárias, como: diários, cartas e fotografias, para apresentar a experiência das pessoas comuns. Outra estratégia é realizar entrevistas com pessoas que vivenciaram eventos históricos considerados importantes. Além disso, os(as) professores(as) podem produzir com as turmas e utilizar recursos audiovisuais, como podcast e documentários, para apresentar a história destas pessoas.

Em conclusão, a inclusão da história das pessoas comuns na aula de história é fundamental para promover uma visão mais inclusiva, diversa e relevante da história. Ao estudar a história destas pessoas, os alunos e alunas podem se conectar mais facilmente com a matéria, desenvolver uma maior compreensão das experiências e desafios enfrentados por diferentes grupos sociais e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

"Vidas Comuns"

Carlos Drummond de Andrade

A vida das pessoas comuns,
não é feita de grandes gestos,
nem de heróis que fazem história,
mas de pequenos atos, cotidianos.

É a vida de quem se levanta cedo,
para ir trabalhar, para ganhar o pão,
é a vida de quem sonha, mas não desiste,
de quem luta, mas não se rende.

É a vida de quem ama, de quem sofre,
de quem ri, de quem chora,
é a vida de quem é humano, simplesmente.

E é justamente essa vida comum,
que é a mais rica, a mais autêntica,
pois é a vida que é vivida, sentida,
e não apenas contada, ou escrita.

Onde estão as “pessoas comuns” de Nova Andradina? Que lugar elas ocupam na
História?

CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

Neste quarto e último capítulo eu proponho uma série de atividades que aqui eu chamo de sequência didática. Este material é apresentado como um subsídio, um caminho metodológico que pode ser seguido e alterado, para cada realidade de onde esse material chegar, voltado especificamente para professores e professoras de história.

Espero que com ele, possibilidades de trabalho sejam compreendidas e que por meio dessas sugestões, até mesmo o tempo do professor e da professora seja poupado em suas preparações de planos de aula.

Em todos os meus apontamentos que aqui são feitos, prezei muito para que fossem metodologicamente aplicáveis, haja vista que muitas vezes recebemos materiais que não vêm ao encontro do que de fato pode ser possível de aplicação em sala de aula. Busquei tomar todo cuidado com ao pensar sequencialmente, para que o trabalho com a história local seja proposto com começo, meio e fim.

Vocês irão perceber nesse material de sequência didática, que assim chamo, pois o mesmo segue, em meu ver, um caminho coerente com um passo a passo para podermos introduzir nossos(as) estudantes no tema da história local. Vale a pena ressaltar, que aqui não apresento habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entretanto, são sugestões que podem realizadas em conexão com várias delas, como já apontado em capítulo anterior.

Vocês poderão notar que cada aula possui uma referência teórica como sugestão de embasamento para o trabalho docente, cabe ao(à) professor(a) analisar se convém de fato trabalhar o texto como eu sugiro, ou usar recortes, extrair os textos e compartilhar por meio de material impresso a cada aluno(a) ou grupo, o mais importante é que a metodologia venha ao encontro da realidade da turma e da possibilidade da unidade escolar.

Por fim, mas não menos importante, eu gostaria de propor um roteiro de aula sobre a história local em Nova Andradina/MS, cidade essa que me fez e me faz ser professor a cada dia. Aqui neste “local que habito”, também sou “habitado “por outras histórias, sonhos e sentimentos. Afinal, para mim, ser professor é isso, “afetar e ser afetado”. Ah! Que rica troca de saberes há em uma sala de aula!!!!

Obrigado Nova Andradina, por ter feito de mim o professor que eu sou, e por me mostrar que tudo o que vivi e estou vivendo é só o começo, e que a educação, acontece no plural, e a diversidade só nos enriquece.

Como disse Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que o conhecimento seja construído.” (Freire, 2013). Antes de apresentar a sequência, trago breves reflexões metodológicas.

4.1 Abordagens metodológicas

Caros colegas, professores e professoras de História, a quem esse material da minha dissertação de mestrado é construído e pensado com maior objetividade, me atrevo, com humildade, a escrever sobre esse sensível tema de abordagens metodológicas, entretanto, desejo, antes de escrever qualquer teoria, reconhecer que nossas abordagens metodológicas dependem muito da nossa realidade, nem sempre (e quase nunca da nossa vontade), e nesse Brasil tão imenso, cada um(a) faz o que consegue com as ferramentas que possui. Com isso quero iniciar dizendo que esse material não é uma receita e sim uma reflexão de possibilidades, e o uso dele dependerá do que a cada um(a) de nós é disponibilizado.

Pensando sobre metodologias, eu as compreendo como metodologias de ensino que promovem a aprendizagem significativa aquelas que incluem o uso de projetos, discussões em grupo, estudos de caso e a análise de fontes primárias. De acordo com Saviani, a utilização das fontes histórica não trata de buscar as origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apoia o conhecimento que se produz a respeito da história. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. (Saviani, 2006, p.30)

Schmidt e Garcia (2006, p. 22) destacam que “a investigação e a análise dos conhecimentos prévios também serviriam de ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula”

[...] dar voz a todos os sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem da História – os professores, os alunos e a comunidade – além de envolvê-los no processo de produção do conhecimento, indicando a importância da opção pela pesquisa em colaboração como metodologia a ser assumida nos processos de formação continuada de professores (Schmidt; Garcia, 2006, p. 24).

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.” (Moreira, 2010, p. 2)

O uso de projetos no ensino de História permite que os alunos e as alunas explorem temas de interesse e relevância para suas vidas. Ao trabalhar em projetos, os alunos e alunas têm a oportunidade de investigar questões históricas de forma mais aprofundada, desenvolvendo suas habilidades de pesquisa e análise. Além disso, os projetos incentivam a colaboração e o trabalho em equipe, habilidades essenciais para o sucesso no mundo contemporâneo.

As discussões em grupo são outra abordagem eficaz para promover a aprendizagem significativa. Ao discutir diferentes perspectivas sobre eventos históricos, os(as) alunos(as) são desafiados(as) a pensar criticamente e a considerar as opiniões dos(as) outros(as). Essa interação social não apenas enriquece a compreensão dos(as) alunos(as), mas também os ajuda a desenvolver habilidades de comunicação e argumentação.

A análise de fontes primárias é uma prática fundamental no ensino de História, pois permite que os(as) alunos(as) se conectem diretamente com o passado. Ao trabalhar com documentos históricos, cartas, fotografias e outros artefatos, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de investigar e interpretar a história de forma mais autêntica. Essa abordagem promove a curiosidade e o pensamento crítico, essenciais para a formação do pensamento histórico.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais pode enriquecer as metodologias de ensino. Ferramentas como elaboração de vídeos, *podcasts* e plataformas *online* podem ser incorporadas às aulas, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo. Essas tecnologias permitem que os(as) alunos(as) acessem uma variedade de recursos e informações, ampliando suas perspectivas sobre os temas estudados.

A avaliação formativa é uma parte crucial das abordagens metodológicas que promovem a aprendizagem significativa. Em vez de se concentrar apenas em testes e exames, os(as) educadores(as) devem utilizar avaliações que incentivem a reflexão e a autoavaliação. Isso pode incluir portfólios, projetos e feedback construtivo, que ajudam os(as) alunos(as) a se tornarem mais conscientes de seu próprio aprendizado.

Aqui eu também gostaria de citar algumas possibilidades mais evidentes e práticas, que permeiam dentro de toda a teoria que eu apresentei anteriormente, e cada uma delas eu acredito na realização, haja vista que foram atividades, trabalhos e projetos que eu já apliquei como recurso metodológico em minhas aulas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e aqui tentarei apresentar para vocês de uma maneira objetiva, prática e realizável:

Atividades:

1. Debates: Divida temas e organize debates sobre temas históricos, permitindo que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades de argumentação e crítica.
2. Simulações: Realize simulações de eventos históricos, permitindo que os(as) alunos(as) experimentem e compreendam melhor os processos históricos.
3. Análise de fontes: Peça aos alunos e alunas que analisem fontes históricas, como documentos, imagens e textos, para desenvolver habilidades de crítica e interpretação.
4. Criação de cronologias: Estimule os alunos e as alunas para que criem cronologias de eventos históricos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de organização e compreensão.
5. Jogos de história: Utilize jogos de história para ensinar conceitos e processos históricos de forma interativa e divertida.

Trabalhos:

6. Pesquisa histórica: Peça aos alunos e alunas que realizem pesquisas históricas sobre temas específicos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise e também percebam quais são os temas sensíveis para seus (as) alunos (as).
7. Redação de textos históricos: Solicite aos(as) alunos (as) que redijam textos históricos sobre temas específicos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de escrita e interpretação. Você poderá fazer um concurso de redação de forma interdisciplinar com professores(as) de língua portuguesa.
8. Criação de exposições: Com essa proposta, que criem exposições sobre temas históricos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de organização e apresentação.
9. Realização de entrevistas: Peça aos alunos e alunas que realizem entrevistas com pessoas que vivenciaram eventos históricos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise.
10. Criação de vídeos: Elabore um cronograma temático para que seus(uas) alunos(as) criem vídeos sobre temas históricos, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de produção e apresentação.

Projetos:

11. Projetos de história local: Construam projetos de história local, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise sobre a história da sua comunidade.

12. Projetos de história de vida: Peça aos alunos e alunas que realizem projetos de história de vida, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise sobre a vida de pessoas que são tidas como referências históricas, mas também sobre as pessoas tidas como comuns.

13. Projetos de história cultural: Peça aos alunos e alunas que realizem projetos de história cultural, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise sobre a cultura de diferentes sociedades, esse tipo de trabalho visa também a quebra de preconceitos.

14. Projetos de história política: Peça aos alunos(as) que realizem projetos de história política, sobre as transformações sociais através de movimentos de resistência no Brasil, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise sobre a política de diferentes sociedades.

15. Projetos de história econômica: Peça aos(as) alunos(as) que realizem projetos de história econômica, permitindo que eles(as) desenvolvam habilidades de pesquisa e análise sobre a economia de diferentes sociedades ou até mesmo as mudanças dos processos econômicos em cada tempo histórico ou até mesmo nas fases da história do Brasil.

Por fim, eu ressalto que também é de suma importância que os(as) professores(as) estejam abertos(as) a adaptar suas metodologias de ensino com base nas necessidades e interesses dos(as) alunos(as). Essa flexibilidade é essencial para garantir que a aprendizagem significativa ocorra de forma eficaz e que os(as) alunos(as) se sintam motivados(as) e engajados(as) em seu processo de aprendizagem.

Na sequência, apresento um conjunto de sugestões de aulas relativas ao tema história local que podem ser adaptadas para o ensino fundamental ou médio e ao final, apresento a sequência didática específica sobre Nova Andradina/MS. Optei por iniciar cada plano de aula em uma nova página para facilitar, caso algum(a) docente prefira fazer impressão do plano.

Aula 1: Introdução à História Local

É importante salientar que antes de iniciarmos qualquer trabalho, que façamos a contextualização do tema que será trabalhado, bem como os objetivos desta pesquisa. Eu acredito muito, e digo que isso faz total diferença nos resultados de cada trabalho que desenvolvo em sala. Nós vivemos inúmeros desafios na escola, o desinteresse é um desses, da nossa parte, cabe sempre tentar, sempre buscar fazer os “olhos brilharem” para nossa aula. Nem sempre conseguiremos alcançar a todos(as), mas precisamos sempre sair de cada aula com a nossa consciência de que buscamos oferecer o nosso melhor.

Tema da aula: Introdução à História Local

Objetivo: Introduzir o conceito de história local e sua importância.

Metodologias:

Depois de introduzir o tema, apresente um mapa da região e faça uma discussão sobre a localização da cidade (Silva, 2017).

Sugestão de perguntas:

Perguntas sobre a Representação e o Poder

1. Quem criou este mapa e com que propósito?
2. Quais são as perspectivas e interesses que estão sendo representados neste mapa?
3. Como o mapa reflete as relações de poder e dominação na cidade?
4. Quais são as áreas da cidade que estão sendo destacadas ou escondidas neste mapa?

Perguntas sobre a História e a Memória

1. Qual é a história por trás da criação deste mapa?
2. Como o mapa reflete a memória coletiva da cidade e de seus(uas) habitantes?
3. Quais são as narrativas e mitos que estão sendo perpetuados ou desafiados neste mapa?

4. Como o mapa pode ser usado para reescrever ou reinterpretar a história da cidade?

Perguntas sobre a Identidade e a Cultura

1. Como o mapa reflete a identidade cultural e étnica da cidade e de seus(uas) habitantes? É possível perceber esses dados?
2. Quais são as marcas e símbolos que estão sendo usados para representar a cultura e a identidade da cidade? Descreva se elas existirem.
3. Como o mapa pode ser usado para promover ou desafiar a diversidade cultural e étnica da cidade?
4. Quais são as implicações do mapa para a autoestima e a autoimagem dos(as) habitantes da cidade?

Perguntas sobre a Justiça e a Equidade

1. Como o mapa reflete as desigualdades sociais e econômicas da cidade?
2. Quais são as áreas da cidade que estão sendo marginalizadas ou excluídas deste mapa?
3. Como o mapa pode ser usado para promover a justiça e a equidade na cidade?
4. Quais são as implicações do mapa para a distribuição de recursos e oportunidades na cidade?

Atividade 2 - O que é história local

Discussão em grupo sobre o que é história local e por que é importante (FERNANDES, 2015).

Atividade prática: criar um cartaz com imagens e informações sobre a história local.

Avaliação: Participação em discussão em grupo e apresentação do cartaz.

Referências para a aula:

FERNANDES, M. História local e identidade. *Revista de História*, 173, 1-12, 2015.

SILVA, M. A. História local: uma abordagem metodológica. *Revista Brasileira de História*, 37(75), 1-15, 2017.

Aula 2 - Tema: A Formação da Cidade

Objetivo: Entender a formação da cidade e sua evolução ao longo do tempo.

Metodologias:

- a) Leitura de um texto sobre a formação da cidade e discussão em grupo (OLIVEIRA, 2019).
- b) Análise de imagens e documentos históricos sobre a formação da cidade.
- c) Atividade prática: criar um cronograma da formação da cidade. Perceber os processos de formação dessa cidade – Quem foram os(as) agentes que participaram? Onde eles(as) moravam? Todos possuíam as mesmas condições de trabalho e moradia? Onde essas pessoas moram na atualidade, ou até mesmo seus(uas) familiares?
- d) Esses(as) primeiros(as) moradores(as), ocupam lugares de destaque na sociedade? Caso sim, quais deles ocupam?

Avaliação: Elaboração do cronograma e participação em discussão em grupo dos dados apresentados.

Referências:

OLIVEIRA, A. A formação da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Urbana*, 11(1), 1-15, 2019.

Aula 3 – Tema: A Economia e a Cidade

Objetivo: Entender a economia e a sociedade da cidade ao longo do tempo.

Metodologias:

Leitura de um texto sobre a economia e a sociedade da cidade e discussão em grupo (Souza, 2018).

- a) Análise de dados e estatísticas sobre a economia e a sociedade da cidade. (o material pode vir elaborado pelo(a) professor(a) ou coletado por meio de uma pesquisa)
- b) Apresentar um resumo da história da cidade, destacando eventos importantes e figuras históricas;
- c) Questionar os alunos e alunas sobre o que eles(as) sabem sobre a história da economia do município;
- d) Apresentar imagens com diferentes trabalhadores(as) aparecendo no contexto inicial da cidade;
- e) Debater sobre o conceito de trabalho e desigualdade social.
- f) Atividade prática: criar um gráfico sobre a evolução da economia da cidade.

Avaliação: Elaboração do gráfico e participação em discussão em grupo.

Referências:

SOUZA, M. A economia e a sociedade da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Econômica*, 26(1), 1-15, 2018.

Aula 4 - Tema: A Cultura e a Identidade

Objetivo: Entender a cultura e a identidade da cidade.

Metodologia:

- a) Leitura e debate de um texto sobre a cultura e a identidade da cidade e discussão em grupo (Fernandes, 2015).
- b) Análise de imagens e documentos históricos sobre a cultura e a identidade da cidade.
- c) Atividade prática: criar um cartaz com imagens e informações sobre a cultura e a identidade da cidade, esse material pode se tornar um painel sobre “Cultura Local”

Avaliação: Participação em discussão em grupo e apresentação do cartaz.

Referências:

FERNANDES, M. . História local e identidade. *Revista de História*, 173, 1-12, 2015.

Aula 5 – Tema: "A História Contemporânea de uma Cidade - Uma Perspectiva à Contrapelo"

Objetivos:

- a) Analisar como a história contemporânea da cidade é influenciada por fatores como a globalização, a neoliberalização e a exclusão social;
- b) Desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise histórica.
- c) Entender a história contemporânea da cidade.
- d) Entender a história contemporânea de uma cidade a partir de uma perspectiva crítica e à contrapelo;

Metodologia:

Professor (a), leve em consideração para preparar esta aula:

- a) Análise de dados e estatísticas sobre a história contemporânea da cidade.
- b) Artigos e notícias sobre a história contemporânea da cidade.
- c) Imagens e documentos históricos da cidade;
- d) Leitura de um texto sobre a história contemporânea da cidade e discussão em grupo (Oliveira, 2020).
- e) Textos de Walter Benjamin, especialmente "A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica" (Benjamin, 2007) e "Sobre o conceito de história" (Benjamin, 2013);

Atividade prática:

Uma proposta para além do debate sobre o conceito de “história a contrapelo” é que o professor e a professora proponham uma entrevista, onde os(as) estudantes irão buscar pessoas que são pioneiras na cidade, e com isso ouvir as vozes para histórias outras na cidade.

Essas histórias, registradas com autorização, podem se tornar, posteriormente, um livro de biografias com o tema: Reconstruindo a História - Novas Vozes e Novos Saberes. Com essa atividade prática é possível tornar possível uma (re)construção da história na cidade. Pode, em seguida da produção do material, ser realizada uma noite de autógrafos, o que também estimula e valoriza o trabalho.

Junto a esse material de biografia, o(a) professor(a) pode solicitar a captação fotográfica da cidade, onde cada estudante poderá registrar paisagens do município, comparando até mesmo, imagens no passado e no presente, essas imagens antigas, podem ser conseguidas por meio dessas pessoas entrevistadas, familiares e outros meios de pesquisa.

Essas imagens podem estar inseridas no livro e também podem tornar-se cartões postais da cidade, com a visão e história de outras pessoas e com outras perspectivas. Como atividade interdisciplinar, é possível, inclusive, que façam legendas em inglês ou espanhol, uma atividade divertida e inovadora.

Na perspectiva da interdisciplinaridade também é possível que sejam pesquisadas, registradas e analisadas as paisagens: naturais, humanizadas, comparações do meio ambiente no passado e na atualidade – causas e consequências das principais transformações.

Avaliação:

- a) Elaboração do cronograma e participação em discussão em grupo.
- b) Realização de entrevistas
- c) Construção de livros
- d) Elaboração de cartões postais
- e) Pesquisa fotográfica

Aula 6 – Tema: "História Local à Contrapelo: Uma Jornada de Descoberta da Identidade Pessoal"

Objetivo: Entender a relação entre a história local e a identidade.

Metodologia:

Texto 1: "A História Local à Contra-Pelo"

"A história local à contrapelo é uma abordagem que busca questionar as narrativas dominantes e buscar vozes silenciadas. Ela nos permite entender a história local de uma forma mais ampla e complexa, considerando as perspectivas e experiências diferentes das pessoas que vivenciaram a história local. Ao trabalhar a história local à contrapelo, podemos descobrir novas informações e perspectivas que nos ajudem a entender melhor a nossa identidade pessoal e coletiva."

Referência:

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

Perguntas de reflexão e debate: Aqui sempre precisará de estímulo por parte do(a) professor(a), as perguntas são apenas uma base que devem ser aprofundadas.

Perguntas:

1. O que é a história local à contrapelo?
2. Por que é importante questionar as narrativas dominantes na história local?
3. Como a história local à contrapelo pode nos ajudar a entender melhor a nossa identidade pessoal e coletiva?

Texto 2: "A Identidade Pessoal e a História Local"

"A identidade pessoal é construída a partir das nossas experiências e perspectivas individuais. No entanto, a história local também desempenha um papel importante na construção da nossa identidade pessoal. Ao entender a história local de uma forma mais ampla e complexa, podemos descobrir novas informações e perspectivas que nos ajudem a entender melhor a nossa identidade pessoal e coletiva. Além disso, a história local também pode nos ajudar a entender melhor as nossas raízes e a nossa conexão com a comunidade local."

Referência:

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

Perguntas:

1. Como a história local pode influenciar a construção da nossa identidade pessoal?
2. Por que é importante entender a história local de uma forma mais ampla e complexa?
3. Como a história local pode nos ajudar a entender melhor as nossas raízes e a nossa conexão com a comunidade local?

NOVA ANDRADINA: A HISTÓRIA VIVIDA NA RUA

Objetivo da aula:

- a) Entender a história de Nova Andradina e sua importância para a região;
- b) Analisar as influências culturais e econômicas que moldaram a cidade;
- c) Desenvolver habilidades de observação e análise crítica.

Local da Aula: As ruas de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul

Materiais e recursos:

- a) Textos sobre a história de Nova Andradina e sobre os locais a serem visitados;
- b) Caderno e lápis/caneta para anotações;
- c) Ônibus para o transporte de estudantes da escola ao centro da cidade.

Metodologia:

1. Antes da aula é preciso estabelecer o roteiro: a proposta aqui inicia com uma aula na Praça Brasil, seguindo para o Museu Histórico e Cultural Antônio Joaquim de Moura Andrade e retornando para a escola.

O que ler e o que ver para se preparar melhor para a aula:

Para saber mais sobre a criação do município de Nova Andradina, temos a dissertação do professor Claudinei Araújo dos Santos (2015) disponível em

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2353>

Leia principalmente o item 3.1, páginas 138 a 144, que aborda mais precisamente o tema.

Para saber mais sobre a Praça Brasil acesse o site do arquiteto que a projetou:

<https://faustarqbr.wordpress.com/2019/12/18/praca-brasil-nova-andradina-ms/>

Nessa publicação ele explica a motivação para cada monumento.

Veja também esse site criado justamente para provocar reflexões sobre esse espaço histórico:

<https://historia-praca-brasil.vercel.app/>

Sobre o museu de Nova Andradina leia o trabalho de Alice Rodrigues Feitoza (2023) disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8237>

Veja também o site do museu:

<https://museu.pmna.ms.gov.br/>

2. Em sala de aula: Apresente o objetivo da aula e a importância da história de Nova Andradina. Inicie questionando o que cada estudante sabe sobre a história de Nova Andradina, nomes conhecidos, lugares históricos e outras informações que surgirem. Explique o que é uma aula de campo, que difere de um simples passeio, pois a proposta é aprender história nos locais históricos, é a história vivida na rua! Dê as orientações necessárias para o bom andamento da aula:

- Sugira roupas leves e calçados confortáveis, aconselhando o uso de boné e de protetor solar para a aula na praça. Nova Andradina costuma ter muito sol e muito calor! Não esqueça de ressaltar a importância de levarem garrafinhas de água para se hidratarem durante a atividade!
- Informe o horário de saída do ônibus da escola e o horário e local em que será a saída do museu para retorno à escola.
- Explique que precisam levar caderno e caneta ou lápis para anotações durante a aula de campo e que precisam ficar atentos/as às explicações. Na aula na rua, na praça, é importante que fiquem próximos/as ao/à professor/a, para ouvir melhor, já que o barulho dos carros, da cidade, pode facilmente tirar a atenção.

Professor/a, nunca é demais lembrar que para saídas a campo é importante que não vá sozinho/a com a turma. Faça parcerias para que alguém lhe ajude, sobretudo na atenção aos/às estudantes durante a atividade para que não se dispersem, não se afastem do grupo, enquanto você pode dar atenção ao conteúdo a ser explorado em cada lugar.

3. Na praça Brasil é possível trabalhar diferentes temas: a aula pode iniciar próxima ao Monumento ao Povo Ofaié e ali refletir sobre a ocupação do território antes da colonização, falar sobre a cultura ofaié, já indicando que o tema será melhor explorado na visita ao museu.

Para saber mais sobre o povo ofaié veja o livro *Ofaié o povo do mel* de Carlos Alberto dos Santos Dutra (1991), disponível em:
<https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/ofai%C3%A9%20o%20povo%20do%20mel.pdf>

No Museu municipal há outros materiais importantes sobre o tema, inclusive os livros de José Carlos de Souza, kói, professor ofaié.

Do monumento ao povo ofaié seria interessante passar para o monumento à fauna e à flora da região: pedir para que estudantes observem aquele espaço, falar da intenção do monumento que é valorizar a natureza sul mato-grossense, explorar aspectos da história ambiental e das relações das pessoas com a natureza. Ali é possível também dialogar com estudantes sobre as relações das pessoas com aquele espaço questionando sobre quem frequenta o local, sobre que práticas culturais são ali vivenciadas, sobre o que eles sabem da praça antes da sua revitalização? Falar da praça na sua configuração anterior com o local destinado a uma televisão o que era interessante em um tempo em que nem todas as pessoas tinham o aparelho em casa e ali poderiam assistir a programas diversos. Desse contexto problematizar com estudantes sobre a ocupação dos espaços urbanos, sobre acesso a cultura, a lazer e dar espaço para que apresentem os seus posicionamentos a respeito do tema.

Ainda nesta parte central da praça, é possível olhar para a Igreja Matriz, até porque na proposta do arquiteto, por solicitação da gestão municipal na época de construção da praça, o monumento em questão se liga espacialmente com a própria arquitetura da igreja e ali pode ser feita uma reflexão sobre como a religião exerceu influência nos primeiros anos da cidade e ainda faz parte da cultura local. Abrir o diálogo para que estudantes falem das outras igrejas, templos e terreiros, de outras denominações religiosas, refletir sobre as questões históricas que fazem com que a Igreja Católica tenha ganho espaço central na cidade enquanto outras denominações se espalham pela cidade, muitas vezes ficando apenas em regiões periféricas.

Percebeu como as possibilidades temáticas são múltiplas ao observar a praça? Evidentemente, se a aula de campo for apenas na praça, as discussões podem ser ampliadas no próprio espaço, mas se a proposta for seguir depois para o museu, considerando o tempo disponível para isso, os temas podem ser indicados na praça, provocando a reflexão, para, depois, em sala de aula, retomá-los e aprofundá-los.

Ao apontar e direcionar os/as estudantes para o próximo monumento, explicar que a única coisa que foi preservada da versão anterior da praça, foi o busto do colonizador, Antonio Joaquim de Moura Andrade, que foi colocado em um novo pedestal. Ali é possível falar sobre a história colonizadora de Moura Andrade e já explicar o motivo do museu e da avenida principal da cidade levarem seu nome.

Apontando para o obelisco que fica na rotatória entre a praça e o museu, é possível explorar a proposta do arquiteto de que ele seria o símbolo do desenvolvimento. Vários questionamentos são possíveis aqui: o que se entende por desenvolvimento? O que representou a ideia de

desenvolvimento para a população indígena? Para a fauna e a flora? Que desenvolvimento se pretende? Que desenvolvimento seria ideal na concepção de estudantes?

Dê um tempo para estudantes circularem na praça, tirem fotos, peça que observem as placas dos monumentos e façam anotações sobre elas para usarem depois nas atividades em sala de aula.

Peça que observem as ruas do centro da cidade, as pessoas que por ali circulam, as construções, depois é possível pedir que comparem com as ruas, construções e pessoas que circulam pelas ruas do bairro onde moram ou onde fica a escola.

4. Visita ao museu: as escolas são recepcionadas no museu pela equipe que ali trabalha, então, alguém do próprio museu fará uma fala inicial, recepcionando os/as estudantes no hall central, Sala Guiomar Soares de Andrade, explicando a história do museu e como ele está organizado. Após essa explanação a visita aos demais espaços acontece e é possível iniciar pelo Espaço Ofaié, retomando questões apresentadas na praça e aprofundando-as a partir dos objetos e fotografias ali expostos. Ao lado fica a Sala Marlene Maria Gomes Marcussi, destinada à exposição de arte e artesanato local, podendo suscitar a reflexão sobre o entendimento de estudantes sobre arte e sobre cultura regional fazendo-os pensar sobre outras expressões artísticas que poderiam fazer parte do acervo. Dentro da sala há um espaço destinado à histórias de mulheres de Nova Andradina, e é extremamente importante provocar a reflexão sobre as contribuições delas na trajetória da cidade, questionando inclusive sobre que outras mulheres gostariam de ver ali representadas. Na Sala Zeni Osti de Oliveira, sala da história da educação do município, além de aprender sobre as escolas, há o cenário para os/as visitantes fazerem sua fotografia como eram feitas as antigas fotografias escolares. Dialogue sobre o avanço das tecnologias e sobre como coisas que eram tão difíceis ou caras no passado, como ter uma fotografia escolar, hoje foi banalizado pelas possibilidades do celular, por exemplo. Com esse link, segue-se para a Sala Francisca Martins Nantes, de exposição de objetos históricos.

Instigue os/as estudantes a observarem tudo, a fazerem anotações sobre o que viram e mais lhe chamou a atenção no museu, em cada sala, e também sobre o que não viram e gostariam de ver no museu, para, depois, em sala de aula dialogar sobre isso e compreender as expectativas de estudantes em relação ao que aprenderam.

5. No retorno para a escola as possibilidades de atividades são diversas. Veja alguns exemplos:

- Discussão em Grupo: Discutir em grupo sobre a história de Nova Andradina, suas influências culturais e econômicas, e sua importância para a região.

Questionar: o que viram? O que não viram? E o que gostariam de ver na praça e no museu? Depois, cada grupo apresenta para a turma suas considerações.

- Outra possibilidade é que os grupos desenvolvam cartazes sobre os locais visitados ou objetos observados no museu para depois organizar uma exposição na escola sobre história local. É possível dividir os grupos por temas, nesse caso: Povo Ofaié, Colonização, Histórias de Mulheres, História da Educação, Arte e cultura regional, Praça, Museu e seus objetos, Diferentes sujeitos da história de Nova Andradina, As ruas da cidade e suas construções.
- Dialogue com a turma sobre a aula de campo desenvolvida, peça que apresentem os temas que mais lhe instigaram e aprofunde a reflexão sobre o tema. Solicite que escrevam sobre isso, produzindo narrativas históricas sobre a experiência de aprender a história na rua, na praça, no museu.
- Peça aos estudantes que escolham algumas fotografias dos locais que visitaram e que as apresentem e explicando porque escolheram aquelas fotografias e o que elas significam.
- Solicite a estudantes que escolham outros espaços do bairro: praça, rua, construções que considerem que seria interessante visitar, que fotografem e apresentem esses espaços e o que pesquisarem sobre suas histórias.
- É possível também deixar como atividade a elaboração de pequenos documentários ou *podcasts* sobre o tema: lugares de história e memória da cidade. Eles/as podem narrar as suas experiências nas visitas aos locais ou entrevistar pessoas que falem desses e outros espaços, dessas e outras histórias da cidade.

Provoque o olhar para as ruas, as pessoas e os locais da cidade para provocar o pensamento histórico sobre ela!

Referências para a aula de Nova Andradina:

CAMPOS, A. C. A formação da cidade de Nova Andradina. **Revista de História**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2015.

SILVA, M. A. A economia de Nova Andradina: uma análise histórica. **Revista de Economia**, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2018.

Referências para as aulas

- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- FERNANDES, M. História local e identidade. *Revista de História*, n. 173, p. 1-12, 2015.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e impacto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, A. A formação da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Urbana*, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2019.
- OLIVEIRA, A. A história contemporânea da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Contemporânea*, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020.
- SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SILVA, M. A. História local: uma abordagem metodológica. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 1-15, 2017.
- SOUZA, M. A economia e a sociedade da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Econômica*, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2018.

Referências para a aula de Nova Andradina:

- ALVES, J. A. **A história de Nova Andradina**. Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.
- CAMPOS, A. C. A formação da cidade de Nova Andradina. **Revista de História**, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2015.
- SILVA, M. A. A economia de Nova Andradina: uma análise histórica. **Revista de Economia**, v. 30, n. 2, p. 1-15, 2018.

Referências para as aulas

- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FERNANDES, M. História local e identidade. *Revista de História*, n. 173, p. 1-12, 2015.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e impacto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A. A formação da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Urbana*, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, A. A história contemporânea da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Contemporânea*, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, M. A. História local: uma abordagem metodológica. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 1-15, 2017.

SOUZA, M. A economia e a sociedade da cidade: uma abordagem histórica. *Revista de História Econômica*, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou investigar como o ensino de história local pode ser reconfigurado para contemplar uma abordagem mais crítica e reflexiva, por meio da utilização da história a contrapelo e da problematização do livro didático como ferramenta de ensino. Ao longo desta pesquisa, foi possível verificar que a história a contrapelo pode ser uma ferramenta poderosa para desafiar as narrativas hegemônicas e promover uma compreensão mais profunda e complexa do passado.

A história a contrapelo se apresenta como uma abordagem que busca desafiar as narrativas tradicionais e hegemônicas, promovendo uma visão mais crítica e reflexiva do passado. Ao utilizar essa abordagem, os(as) professores(as) de história podem ajudar os(as) estudantes a desenvolver uma compreensão mais profunda e complexa do passado, e a reconhecer a diversidade de perspectivas e experiências que compõem a história.

O livro didático é uma ferramenta fundamental no ensino de história, mas sua utilização pode ser problematizada. Ao invés de ser visto como uma fonte única e autoritária de conhecimento, o livro didático pode ser utilizado como uma ferramenta para promover a crítica e a reflexão. Os(as) professores(as) de história podem ajudar os(as) estudantes a reconhecer as limitações e os vieses do livro didático, e a desenvolver habilidades críticas para avaliar e interpretar as fontes históricas.

As implicações desta pesquisa para o ensino de história são significativas. Em primeiro lugar, é fundamental que os(as) professores(as) de história sejam capacitados(as) para utilizar a história a contrapelo e problematizar o livro didático de forma eficaz. Em segundo lugar, é importante que os(as) estudantes sejam incentivados a pensar criticamente sobre o passado e a sua relação com o presente. Em terceiro lugar, é necessário que os currículos de história sejam revisados para incluir uma abordagem mais crítica e reflexiva do passado.

Em conclusão, esta dissertação demonstrou que a história a contrapelo e a problematização do livro didático podem ser ferramentas poderosas para promover uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino de história. É fundamental que os(as) professores(as) de história sejam capacitados(as) para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, e que os(as) estudantes sejam incentivados a pensar criticamente sobre o passado e a sua

relação com o presente. Esperamos que esta dissertação possa contribuir para a reflexão sobre o ensino de história e inspirar futuras pesquisas sobre este tema.

Ressalto que este trabalho trouxe uma visão sobre produção de planos de aula e sugestões de metodologias que se apresentam como uma ferramenta fundamental para os(as) professores(as) de história, pois permitem que eles(as) organizem e estruturem as aulas de forma eficaz, contemplando as necessidades e os interesses dos(as) estudantes. Além disso, a utilização de metodologias inovadoras e interativas pode ajudar a promover a motivação e o engajamento dos(as) estudantes, tornando o ensino de história mais atraente e significativo.

A produção de planos de aula e sugestões de metodologias se apresenta como uma ferramenta fundamental para os(as) professores(as) de história, pois traz novas perspectivas de ensino, além disso, a utilização de metodologias inovadoras e interativas pode ajudar a promover a motivação e o engajamento dos(as) estudantes, tornando o ensino de história mais atraente e significativo.

Nesse sentido, esta dissertação sugere que os(as) professores(as) de história possam ser incentivados(as) a produzir planos de aula e sugestões de metodologias que sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades e aos interesses dos(as) estudantes. Além disso, é fundamental que os(as) professores(as) sejam capacitados(as) para utilizar tecnologias e recursos educacionais que possam ajudar a promover a aprendizagem significativa dos(as) estudantes.

Em última análise, esta dissertação demonstrou a importância de se ter produzido planos de aula e sugestões de metodologias para o ensino de história. Estimo que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhoria da prática docente e para a promoção da aprendizagem significativa dos(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico; RIBEIRO, Marcus Venício; CECCON, Claudius. *Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*. Petrópolis: Vozes, 1986-1988. 2v
- ARIÈS, P. A História das mentalidades. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. da. (Org.). *Nova História em perspectiva*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011, cap. 10, p. 269-340.
- AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARCA, I.; MARTINS, E.R.; SCHMIDT, M.A. (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010.
- BARCA, I. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. p. 123-124
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004a, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.
- BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. In: *Varia História*. Vol. 22, n. 36. Belo Horizonte: jul / dez 2006, p. 460-476.
- BENJAMIN, Walter. História a Contrapelo. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BIANCHINI, Odaléa da Conceição Deniz. *A Companhia Matte Larangeira e a ocupação de terra do Sul de Mato Grosso 1880-1940*. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de história. In: *Estudos avançados*, v. 32, 2018, p.127-149.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Samia/Downloads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Samia/Downloads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site%20(2).pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *A História Local no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

CERRI, L.F. Os objetivos do ensino de história. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

DAHER, Helio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito; CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Campo Grande – MS: Secretaria de Estado de Educação – SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

FERREIRA, Víviam Cathaline de Sousa; SILVEIRA, Samia Sampaio da. A BNCC e o ensino de História: relações possíveis. In: *XIX Encontro de História da Anpuh – Rio – História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica*. Rio de Janeiro: Anpuh, 2020.

FONSECA, Selva Guimarães História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FREHSE Fraya (organ.). *A Sociologia Enraizada de José de Souza Martins*. São Paulo: Com-Arte, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/William-Soto-11/publication/358860976_2018_-_Frehse_F_-_A_Sociologia_Enraizada_de_Jose_de_Souza_Martins_Livro/links/621919866051a16582f7b96c/2018-Frehse-F-A-Sociologia-Enraizada-de-Jose-de-Souza-Martins-Livro.pdf. Acesso em 07 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDRA, Edgar; GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática do ensino de História*. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

GANDRA, Edgar; POSSAMAI, Paulo (org). *Estudos de História do cotidiano*. Pelotas-RS: Editora da UFPel, 2011.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloísa. *Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento*. Londrina- PR: UEL, s/d.

GULLAR, Ferreira. *Corpo a corpo com a linguagem*. 1999. Disponível em: http://portalliteral.terra.com.br/ferreira_gullar/porelemesmo/corpo_a_corpo_com_a_linguagem.shtml?porelemesmo. Acesso em: 25 nov. 2023.

GULLAR, Ferreira. *Sobre arte, sobre poesia (uma luz no chão)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOBSBAWM, Eric. Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Município de Nova Andradina* (2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/nova-andradina.html>. Acesso em: 04 mar. 2024.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros passos).

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). *Perspectivas em Educação Histórica*. (Actas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Minho: Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, (25-26), 20–28, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i25-26.18578>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MACGREGOR, Neil. *A História do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

MARANDINO, Martha(org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MATTOS. Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Niterói: *Revista Tempo*, n°21, 2006.

MIZUSAKI, Marcia Yukari. *Monopolização do território e reestruturação produtiva na avicultura em Mato Grosso do Sul*. 432 f. Doutorado em Geografia (Geografia Humana) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: CAPH - FFLCH – USP, 2003.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22/2/2019.

MORENO, Gislaene. O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso. *Revista GEOSUL*, Florianópolis, v. 14, nº. 27, p. 67-90, jan./jun. 1999.

PELLEGRINI, M.; DIAS. A. A.; GRINBERG. K. *Vontade de saber história*. São Paulo: Editora FTD. 2009. (Coleção Vontade de Saber História).

POURTOIS, Jean-Pierre. *O ensino de história: uma abordagem didática*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

REZNIK, Luís. *História Local: pesquisa, ensino e narrativa*. 2008b. Disponível em: http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wpcontent/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf Acesso em: 26 jun 2024.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da História local? In: Anais do V Taller Internacional de História Regional y Local. Havana, Cuba: 2008a.

RIOS, Guilherme Veiga. Culturas, discursos-de-letramento e práticas escolares. In: GUERRA, Vânia Maria Lescano; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza; SOUZA, Claudete

Cameschi de (orgs). *Sociedades contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 55-85.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis educativa*. Ponta Grossa: v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. História e educação: um estudo sobre a teoria e a prática da educação histórica. Tradução de Maria E. P. M. de Albuquerque. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

RÜSEN, Jörn. *História e educação: um estudo sobre a teoria e a prática da educação histórica*. Tradução de Maria E. P. M. de Albuquerque. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para história da educação. In: Revista HISTEDBR On- line, Campinas, n. especial, p.28-35, ago. 2006.

SCHMIDT, Benito Bisso. Apresentação: ainda a história do cotidiano. In: GANDRA, Edgar; POSSAMAI, Paulo (orgs). *Estudos de História do cotidiano*. Pelotas: Editora da UFPel, 2011. p.07-12.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. *Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências*. Educar, Curitiba, n. esp., p. 11-31, 2006.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. Dimensões do ensinar de História e suas materialidades: um estudo em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba – MG, Brasil, *Revista Espacialidades*, v. 18, n. 1. Uberlândia, MG: UFU, 2022.

SOCIOLOGIAS, C. E.; DE MÉLO, J. L. B. A fronteira dos desencontros - "Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano." MARTINS, José de Souza. *Sociologias*, [S. l.], v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5737>. Acesso em: 14 jul. 2024.

THELEN, David. The Practice of American History. In: THELEN, David (org.). *The Past and the Public*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1998.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TREVISAN, Rita. BNCC para História: entenda os objetivos de aprendizagem. In: Nova Escola. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/88/bncc-para-historia-entenda-os-objetivos-de-aprendizagem>>. Acesso em: 19 jun. 2024.