



MELISSA TOTI RIBEIRO

**O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA
A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO, AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO**

**TRÊS CORAÇÕES-MG
2021**

MELISSA TOTI RIBEIRO

**O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA
A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO, AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO**

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional e Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino.

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino

Linha de Pesquisa: Ação Docente e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza

**TRÊS CORAÇÕES-MG
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Ribeiro, Melissa Toti

R484e O ensino da história local como estratégia didática Uma proposta de sequência didática sobre história local e folclore a partir de um estudo realizado em Silvianópolis / Melissa Toti Ribeiro. Três Corações, 2021.
78 f. : il. color.

Orientador: Dra. Jocyare Cristina Pereira de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR.
Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. História (Ensino médio). 2. Identidade social. 3. Silvianópolis – História. Ensino médio. 4. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). 5. Brasil. Base Nacional Comum Curricular (2017). 6. Minas Gerais. Currículo de Referência (2018). I. Souza, Jocyare Cristina Pereira de. II. Universidade Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

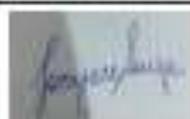
CDU:981.51:37

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADO POR MELISSA TOTI RIBEIRO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Aos vinte e oito dias do mês de setembro de dois mil e vinte e um, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Profa. Dra. Jocysse Cristina Pereira de Souza (UninCor), Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa (UninCor) e Prof. Dr. Benedito Geovani Martins de Paiva (Famesc), para examinar a candidata Melissa Toti Ribeiro na defesa de sua dissertação intitulada: "O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A APRENDIZAGEM DE CONTEÚDO, AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO". A Presidente da Comissão, Profa. Dra. Jocysse Cristina Pereira de Souza, iniciou os trabalhos às 10h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíam alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 12h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Profa. Dra. Jocysse Cristina Pereira de Souza (aprovada), Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa (aprovada) e Prof. Dr. Benedito Geovani Martins de Paiva (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Melissa Toti Ribeiro foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 28 de setembro de 2021.

Novo título (sugerido pela banca):



Profa. Dra. Jocysse Cristina Pereira de Souza (UninCor)



Prof. Dr. Galdino Rodrigues de Sousa (UninCor)



Prof. Dr. Benedito Geovani Martins de Paiva (Famesc)

À Deus, por ter me dado discernimento
e força para sua realização.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e pela sua presença constante em minha vida e por sempre me proporcionar maravilhas.

À minha família, por toda força e apoio durante a realização deste trabalho e pelas demonstrações de amor. Especialmente à minha mãe, Maria Emilse Toti Ribeiro, que fez de tudo para tornar os momentos difíceis mais brandos. Também sou grata ao meu pai, Milton Ribeiro de Sousa, que me proporcionou a tranquilidade e o conforto de que tanto precisava para vencer esta etapa. Sem a força de vocês, eu não conseguiria seguir em frente.

Aos meus irmãos, Alessandra Totti Ribeiro Ramos e Plínio Toti Ribeiro, meu obrigado. Suas palavras de incentivo e otimismo fizeram com que eu vencesse mais esta etapa da minha vida.

Ao Benedito Geovani Martins Paiva, pois sem seu apoio e confiança, esta dissertação não seria possível. Obrigada por entender minha ausência em diferentes momentos.

Por último, mas não menos importante, à minha orientadora, Jocyare Cristina Pereira de Souza, grande professora e orientadora. Agradeço por sua confiança e incansável dedicação, por ter aceitado contribuir com a construção deste trabalho e por toda atenção e colaboração dedicadas a mim. Muito obrigada.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

Arthur Schopenhauer

RESUMO

A dissertação *O Ensino da História Local como estratégia didática para a aprendizagem de conteúdo, aquisição de competências e construção da identidade do aluno*, teve como objetivo geral discutir as possibilidades que o ensino da História Regional/Local oferece na promoção de uma verdadeira historicidade e identidade do aluno. Como objetivo específico, o trabalho analisou as normativas da Educação Brasileira sobre o tema e elaborou um produto técnico-tecnológico educativo, aplicado nas turmas de 5º ano do Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda, em Silvianópolis – MG. Para isso, deu-se destaque na análise dos seguintes documentos normativos do Ensino no Brasil: BNCC, PCN, CRMG, os quais defendem a inclusão de fatos históricos locais no ensino da História nos anos da Educação Básica. No geral, todos entendem que esses temas ajudam na construção do aluno como cidadão e agente da história do seu presente. O produto técnico-tecnológico tratou-se de uma Sequência Didática, elaborada em torno do tema Folclore, envolvendo três disciplinas (Artes, História e Língua Portuguesa) e aplicada em três aulas. Como fato histórico local, foi escolhida a Festa do Rosário que traz elementos de folclore e tradição popular. Primeiramente, houve uma parte expositiva do conteúdo e depois foi realizada uma entrevista com membros da Congada, manifestação cultural que acontece nos dias da Festa. Após a realização da Sequência Didática, foi aplicado um questionário aos professores que ministraram a aula desse tema. Segundo a opinião desses docentes, a inclusão de temas locais no estudo de História facilitou o interesse e a participação do alunos nas aulas. Dois aspectos importantes foram destacados ao final desse trabalho: a interdisciplinaridade como imperativo para um desenvolvimento eficaz dos temas transversais da Educação; e a proximidade de fatos históricos do contexto do aluno contribuir para a construção de uma historicidade mais concreta para os estudantes.

Palavras-chaves: BNCC. Ensino. Cultura local.

ABSTRACT

*The dissertation *The Teaching of Local History as a didactic strategy for content learning, acquisition of skills and construction of the student's identity*, had as general objective to discuss the possibilities that the teaching of Regional/Local History offers in promoting a true historicity and identity of the student. As a specific objective, the work analyzed the Brazilian Education regulations on the subject and elaborated an educational technical-technological product, applied to the 5th grade classes of the Municipal Integrated School of Study Santa Águeda, in Silvianópolis – MG. For this, the analysis of the following normative documents of Education in Brazil was highlighted: BNCC, PCN, CRMG, which defend the inclusion of local historical facts in the teaching of History in the years of Basic Education. In general, everyone understands that these themes help to build the student as a citizen and agent of the history of his present. The technical-technological product was a Didactic Sequence, developed around the theme Folklore, involving three disciplines (Arts, History and Portuguese Language) and applied in three classes. As a local historical event, the Festa do Rosário was chosen, which brings elements of folklore and popular tradition. First, there was an expository part of the content and then an interview was held with members of Congada, a cultural event that takes place on the days of the Festival. After the completion of the Didactic Sequence, a questionnaire was applied to the teachers who taught the class on this topic. According to the opinion of these professors, the inclusion of local themes in the study of history facilitated students' interest and participation in classes. Two important aspects were highlighted at the end of this work: interdisciplinarity as an imperative for an effective development of transversal themes in Education; and the proximity of historical facts in the context of the student contribute to the construction of a more concrete historicity for students.*

keywords: *BNCC. Teaching. Local culture.*

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 14 |
| 2.1 A semelhança curricular e os espaços da região mineira: o Currículo Básico Comum | 22 |
| 2.2 A História local no ensino | 27 |
| 2.3 A percepção histórica e o reconhecimento das experiências no ensino de História Local | 29 |
| 3 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO COMO PROPOSTA DE RESPOSTA AO PROBLEMA | 34 |
| 3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO | 35 |
| 3.2 O PLANO DE AULA – A AULA ENQUANTO ARTEFATO | 47 |
| 3.3 Material e Métodos | 47 |
| 4 APLICABILIDADE DO PRODUTO E METODOLOGIA DE TRABALHO | 51 |
| 5 CONCLUSÃO | 55 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 58 |
| ANEXOS | 64 |

1 INTRODUÇÃO

A partir de pesquisas nas áreas da Educação e Pedagogia, observou-se que, entre outros destaques, o ensino da História tem se concentrado a construir competências que podem orientar o aluno na formação da sua consciência pessoal e social. Partindo desse pressuposto, o presente texto discute a importância pedagógica e didática do ensino da História Local, presente nos documentos que normatizam o Ensino no Brasil, sobretudo no estado de Minas Gerais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998) e Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG/2020). Desta forma, busca-se reconhecer a proposta de estudo dessas normativas que contemplam o estudo da História Regional/Local.

Segundo o Ministério da Educação (2017), a BNCC tem como competência:

[...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017).

Segundo a LDB, no seu Art. 1, “a educação abrange os processos formativos que se

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Analisando as normativas, nota-se que as escolas ainda não tratam, como deveriam, os assuntos regionais e/ou locais, não levantam questionamentos sobre seu povo e sua etnia.

Oliveira discorre que:

(...) A Nova História, em suas diversas expressões, contribuiu para renovação e ampliação do conhecimento histórico e dos olhares da história, na medida em que foram diversificados os objetos, os problemas e as fontes. A História Regional constitui uma das possibilidades de investigação e de interpretação histórica. (...) Através da História Regional busca-se aflorar o específico, o próprio, o particular (Oliveira, p. 15, 2003).

Assim sendo, neste panorama, passou-se a ser viável estudar elementos que ainda não eram expostos nas escolas, ampliou-se o conhecimento sobre os agentes criadores da história, deixando a concepção convencional da narrativa padrão para examinar fatos diversos e dinâmicos, nos quais os “excluídos” da História tornam-se evidentes, conforme nos elucidada Burke (1992):

(...) a Nova História começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. (...) Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo. (...) O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (Burke, 1992, p. 11).

Nesse viés, compreende-se que a História Regional não é algo fomentado nas salas de aulas e os documentos que normatizam o Ensino no Brasil não deixam claro sua importância para o conhecimento dos alunos em relação à sociedade na qual pertencem. .

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir as possibilidades que o ensino da História Regional/Local oferece na promoção de uma verdadeira historicidade e identidade do aluno com os fatos e tradições locais e possui os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a LDB, BNCC, PCN e CRMG, destacando qual o papel que o ensino da História Regional/Local assume nessas normativas.

- Elaborar uma sequência didática como produto educacional desta pesquisa, a fim de demonstrar as possibilidades e limitações do ensino da História Regional/Local no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda.

Este estudo se justifica devido aos livros didáticos adotados pelas escolas de Educação

Básica não contemplarem nenhum tema ou acontecimento da História Regional/Local, excetuando as referências a cidades, cujos fatos históricos já estão instituídos como tais e são narrados pela História Tradicional. Assim sendo, evidencia-se a importância de, não somente refletir sobre essa ausência, como também demonstrar a sua real possibilidade de ocorrer, por meio da aplicação de uma sequência didática que apresenta como núcleo um fato histórico local (ver item 3 e 4).

A apresentação desta dissertação está assim organizada: No capítulo 2, discutem-se os fundamentos teóricos e normativos (legislação) da inclusão da História Local/Regional no ensino de História nos anos da Educação Básica. No capítulo seguinte, a autora descreve o produto técnico-tecnológico produzido em torno do tema Folclore para ser aplicado nas turmas do 5º ano do Colégio parceiro desta pesquisa. Este capítulo, então, trata-se da Sequência Didática e do Plano de aula sobre o fato histórico local que foi estudado. A dissertação traz também, no capítulo 4, as orientações práticas para a aplicabilidade do produto (Sequência Didática), a fim de que ele possa ser adaptável a qualquer outro tema, não apenas o Folclore. Por último, a autora expõe suas considerações finais obtidas após a realização e avaliação desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os últimos anos do século XX presenciaram um processo de redimensionamento dos estudos e do papel da entidade escolar no Brasil. Nessa dinâmica, a atividade curricular em prol do ensino de História se desenvolveu ao sugerir diretrizes e orientações que abordam olhares multiculturais e diversificados. As atuais discussões ao redor do apoio, pelo Ministério da Educação (MEC), de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da universalização da garantia à educação, dos conteúdos e fundamentos que deverão ser tratados nas salas de aula, das políticas curriculares para a educação básica, fazem reexaminar os espaços que determinados conteúdos e áreas de estudo ocupam nos currículos básicos da educação brasileira. Dessa maneira, Fonseca (2005) apresenta os conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a cada um dos alunos a equidade de acesso ao que há de mais público e permanente nas produções do pensamento humano. Sendo assim, é nesse regime da fadiga da concepção clássica e tecnicista de uma educação, canalizada para o mundo do trabalho, que surge um registro, nomeado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), norteando a sociedade e as escolas brasileiras com um currículo nacional. Sua aparição se deu no final da década de 1990, expressando este alargamento das discussões historiográficas e educacionais.

Deu-se origem aos PCNs no ano de 1998, como resultado de inúmeras discussões surgidas com a publicação da Lei 9.394/96, a qual estabeleceu os parâmetros apropriados à Educação Básica, à imposição do ensino, ao comprometimento do Estado e da família nesse modelo pedagógico e à elucidação de que o governo seria o encarregado pela determinação de especificações nacionais para a confecção dos currículos educacionais. O Ministério da Educação reconhece que há falta de amparo aos professores em relação às metodologias e aos processos de ensino, por esse motivo propõe orientações didáticas e especificações relacionadas à avaliação do aprendizado, subsidiando-os em suas rotinas escolares e no dia a dia das salas de aula. Sendo assim, estes instrumentos foram implementados como parâmetro, a fim de gerar reflexões e possíveis transformações na educação brasileira, objetivando, por sua vez, que todas as crianças pudessem ter acesso aos conhecimentos básicos em sua formação escolar e adquirirem valores em comum com a comunidade na qual pertencem

É conformidade no meio dos educadores de que os PCNs foram um benefício e uma conquista em termos curriculares, a saber: a subdivisão das orientações em diversas áreas de pesquisa dentro do Ensino Fundamental, abandonando o ensino de conteúdos engessados e específicos de cada disciplina e propondo sugestões de diálogos interdisciplinares,

atravessados por questões transversais, como: princípios morais, saúde, meio ambiente etc., o que propiciou à educação brasileira a produção de debates e ajustes na legislação educacional que resultaram em um importante progresso e melhoria na qualidade da educação brasileira

Vale enfatizar que esses documentos não têm por finalidade a doutrinação e prescrição de conteúdos ou normas avaliativas. Os PCNs são os referenciais didáticos e metodológicos dos currículos escolares para Ensino Fundamental e Médio, apresentando recentes discussões para a questão da cidadania, da diversidade e do meio ambiente – por meio de questões transversais –, procurando produzir certa uniformização do currículo, sem que despreze as naturalidades e as particularidades dos estados e municípios brasileiros.

Ao sugerir um trabalho com princípios que fundamentam a sociedade, valores e aptidões do educando, enquanto aluno e agente social, procurando produzir o revigoramento dos vínculos com a família e com a comunidade, o país começou a andar em direção às propostas libertárias, progressistas e cidadãs da educação.

De conformidade com os dados, estes

constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p.13).

Conforme Schmidt *et al* (2009a), realizar abordagens sobre temas locais e regionais na disciplina de História contribui significativamente no desenvolvimento de habilidades que permitem um olhar mais abrangente em relação às pesquisas pertinentes à essa área, em termos de aprendizagem e concepções. A História Local e Regional permite a inserção e o relacionamento do aluno com a comunidade na qual faz parte, favorecendo a construção de sua verdadeira historicidade e identidade.

Por decorrência, as propostas para o ensino e a aprendizagem de História para o primeiro ciclo sustentam-se na ideia de que é preciso a proximidade do aluno com o conteúdo estudado, por meio da materialização do ensino, utilizando ferramentas de apoio como fontes orais, imagéticas e documentais que propiciarão ao menos uma nova maneira de entendimento da realidade local, fator que contribui significativamente no processo de construção da sua

independência racional.

A partir do que foi exposto, fica claro que a compilação de conteúdos e a organização curricular que privilegiam as problemáticas locais e seus conteúdos, oferecem ao aluno a formação de uma lista intelectual e cultural, a fim de que possam perceber as identidades e diferenças com outras pessoas e com grupos sociais existentes na realidade vivida e, conjuntamente, favoreçam a colocação do aluno no processo contínuo e expansivo das mais variadas formas de relações histórico-sociais que firmam a história nacional e de outros lugares (BRASIL, 1998).

Os primeiros estudos acerca das questões regionais passaram a produzir uma temática de ensino considerada próxima ao aluno; no entanto, nem sempre com as necessárias considerações, sejam das ligações entre História e região, ou até da importância dessas relações para a percepção do sistema histórico do país. As coisas se passavam na escola como se a ótica local, no currículo de 1º nível, se esgotasse numa simples justaposição de conteúdos programáticos de História e Geografia, para satisfazer as diretrizes educacionais para os Estudos Sociais.

Segundo Nikitiuk (2009), as abordagens referentes às questões locais e regionais nem sempre seguiram os conceitos de uma experiência que privilegiasse as questões espaço-tempo, as relações sociais, a interdisciplinaridade, a construção da identidade e da cidadania. A colocação do conjunto de questões locais nas orientações curriculares anteriores aos PCNs originou-se do nascimento de cursos de pós-graduação no setor e do desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre o assunto em meados da década de 70. Não obstante, no ensino regular, houve um contratempo ao incluir conteúdos com temas regionais aos currículos, pois, tal inclusão foi feita com pouca profundidade e descontextualizada, e o que é pior, de uma forma aparentemente automática, na qual os livros didáticos distribuía os conteúdos por regiões de uma maneira equivocada, impossibilitando que os alunos adquirissem uma percepção mais abrangente de sua existência social.

De acordo com Bittencourt (2008), essas abordagens recentes, diferentemente das concepções baseadas nos círculos concêntricos, utilizam a história local como maneira de apresentar ao aluno uma percepção mais atualizada de seu contexto social local, trazendo como foco fundamental as novas dinâmicas do presente ao sugerir algumas recomendações: instituir articulações constantes, nas distintas séries, entre o local, o nacional e o geral. Em conformidade com a luz do alargamento das discussões referentes às abordagens regionais nos currículos nacionais, os PCNs, embora não sejam instrumentos fechados e isentos de novas modificações e questionamentos, proporcionaram várias contribuições para versar a respeito dessa questão,

ao sugerir que um dos eixos temáticos na compilação de conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem para o 1º ciclo fosse destinado para “História Local e do Cotidiano” (BRASIL, 1998).

Dessa maneira, os relatos, as explicações e as compreensões deixam de ser fundamentadas exclusiva e unicamente nas temáticas nacionais e globais, conforme destaca Samuel (1990). A História Local requer uma forma de entendimento distinta daquela focalizada no alto nível de explanação nacional e proporciona, ao explorador, uma ideia mais imediata do passado. Nesse aspecto, pode-se enfatizar a valia que a História Regional/Local tem na historiografia contemporânea, uma vez que ela propicia uma proximidade do historiador, do professor e do aluno com o conteúdo estudado.

As orientações dos parâmetros para o tratamento desse baluarte temático no processo de ensino e aprendizagem de História afirmam que:

[...] a preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.[...] os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados” (BRASIL, 1998, p.40).

As diretrizes apoiam-se no entendimento de que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é preciso que o aluno encontre sólidas experiências próximas à sua realidade e compreenda concepções-chaves durante o processo de ensino-aprendizagem de História, para que seja capaz, em um movimento gradual, sucessivo e contínuo, compreender, não apenas a novos conceitos, mas sim, participar das discussões sobre a correlação local – nacional – global, propondo um alargamento dos diálogos históricos entre localidades distintas, uma vez que, de acordo com os PCNs (1998),

[...] na localidade na qual as crianças moram, há problemáticas que só conseguem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de demais espaços e de demais tempos. [...] a escolha por estudos que relacionam as problemáticas locais com outras localidades explica-se pelo fato de que, nos estudos históricos, é necessário achar o maior número possível de correspondência entre os feitos e os sujeitos históricos, estabelecidas, também, além de seu próprio tempo e espaço, em busca de explicações abrangentes, que dêem conta de evidenciar as complexidades das vivências históricas humanas. O feito é que se registram, na história de inúmeras sociedades, intensos intercâmbios humanos, culturais, econômicos, políticos, sociais e artísticos (BRASIL, 1998, p. 46).

As orientações dos parâmetros anteriormente mencionados fazem menção ao ensino de História do segundo ciclo. Nesse intuito, o propósito da disciplina se concentra em aumentar os saberes históricos por parte do aluno, já familiarizado com determinados conceitos e cenas socioculturais, procurando firmar a sistemática dos conteúdos propostos.

Os conteúdos de História que são propostos para as séries finais do primeiro segmento são divididos em dois núcleos temáticos, conforme os PCNs para o 3º e 4º ciclos, são eles: “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e a “História das representações e das relações de domínio”. Dessa forma espera-se que o aluno seja capaz de “identificar alguns vínculos sociais, econômicos, políticos e culturais que o seu povo estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado, [...] contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em vários momentos históricos nacionais” (BRASIL, 1998, p. 46).

Dessa maneira, pode-se verificar que, num movimento progressista, as metas da disciplina, ainda que em uma dinâmica relacional, dialógica e interdisciplinar, distanciem-se aos poucos das cenas locais/regionais rumo às compreensões mais amplas como “outras localidades” e às nacionais e globais. Ao analisarem-se as linhas gerais, as metas, a composição de conteúdos e os fatores de avaliação, percebe-se que, no decorrer das orientações para o segundo segmento do Ensino Fundamental, embora haja um receio com os diálogos, as relações espaço-temporais e a interdisciplinaridade, as abordagens sobre o povoado e a regionalidade distanciam-se, em comparação aos conteúdos nacionais e globais – política, poder, representações, cultura, trabalho, que vão assumindo espaços dominantes nas abordagens curriculares.

De acordo com os planejamentos para o 3º ciclo, a base temática selecionada, “[...] orienta pesquisas de relações entre a existência histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo” (BRASIL, 1998, p.56).

Vale a pena realçar que por mais que as orientações e planejamentos destinados ao segundo segmento distanciam-se conceitualmente das abordagens locais e regionais, há um certo receio por parte dos PCNs no movimento de correlação de conteúdos e reconhecimento da clareza temporal dos fatos, das relações sociais e dos feitos históricos, ao dirigir-se para o 4º ciclo, no desenvolvimento de coletânea de conteúdos, que, “[...] se escolher como recorte a luta pela terra, no subtema ‘Nações, povos, lutas, guerras e revoluções’, é possível realizar um levantamento sobre questões locais, regionais ou nacionais, nos dias de hoje, partindo do que os alunos sabem sobre elas” (BRASIL, 1998, p.67).

De acordo com Barbosa (2006), o ensino de História Local adquire novos significados no

Ensino Fundamental, por meio da possibilidade de inserir e de prenunciar a formação de um discernimento histórico que contemple não somente o indivíduo, mas também a coletividade, apreendendo as relações sociais que então se estabelecem, na verdade mais próxima.

Ao direcionar os olhares para o último estágio da Educação Básica, tem-se um currículo que, em grande parte, ainda preserva traços tecnicistas e conteúdos eurocêntricos voltados para os exames avaliativos e de admissão para as universidades brasileiras, os quais, em grande maioria, direcionado para os grandes marcos da história nacional e mundial. Segundo Soares (2002), o pensamento de história, existente nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o qual é de caráter pragmático, busca primordialmente satisfazer o mercado, provendo-lhe de mão-de-obra qualificada, indivíduos críticos de seu papel histórico e cientes das ações pautadas pela ética e pela justiça, buscando amalgamar o conceito de humanidade e de cidadania à virtualidade produtiva do indivíduo e não no progresso pessoal, enquanto indivíduo responsável pelas transformações sociais.

Embora nos instrumentos e nos planejamentos curriculares nacionais se encontrem orientações para realizar abordagens de temas locais e regionais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de História, há questionamentos em relação à efetividade da veiculação desses temas nos livros didáticos. O autor Cerri (1996) destaca que o principal questionamento é sobre a concepção de que a História Regional, como estratégia de ensino e aprendizagem, se encerra ou se afasta, à medida que prossegue nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como em uma grandeza de valores. Deve-se ter certeza de que a localidade, em vez de ser um ponto de partida geográfico, precisa ser similarmente um caminho e um ponto de chegada. Os conteúdos de História estudados na Educação Básica deveriam ser menos mecânicos, mais dialógicos e próximos da realidade de vida dos estudantes. É verdade que os conteúdos abordados nos livros didáticos dão alarde aos conteúdos nacionais e globais, deixando de lado os conteúdos que tratam da História Local, visto que, na propensão global do capitalismo de mercado e consumo, as companhias e organizações que produzem esse tipo de material didático objetivam a distribuição nacional, desprezando as particularidades locais no processamento de elaboração e compilação de conteúdos. Ademais, pode-se verificar que, na maior parte dos Municípios e Estados brasileiros, são raros os materiais escolares que contém escritos e registros históricos que dissertam acerca dos aspectos das trajetórias locais e regionais.

Para Fonseca (2005), apesar das discussões a respeito da valia das problematizações e dos estudos sobre História Local, depara-se, no dia a dia, com algumas dificuldades para a concretização dessas metas, que seriam elas: a rígida divisão dos espaços e das temáticas

estudadas, que não possibilitam ao aluno a determinação de relações entre os distintos graus e dimensões históricas; o processo de naturalização e de ideologização da vida política e comunitária da localidade, mascarando inúmeras divisões, relações de poderio e qualidades sociais; e os estudos voltados apenas para os aspectos políticos da localidade e as fontes históricas disponíveis para os estudos locais que se firmam, em sua maior parte, de documentos, textos e encartes fabricados pelos órgãos administrativos locais que, de modo consequente, reproduzem discursos de memória das elites locais. Samuel (1989) discorre, ressaltando, que essas práticas são tendência administrativa dos documentos, em razão da fabricação de material educativo direcionado para as temáticas que privilegiem o ensino de História Regional e Local, pautado na auditiva da desconstrução da memória oficial, inclusive são bem poucas ou praticamente inexistentes.

Nesse aspecto, Fonseca (2005) discorre que o ensino de História terá como base a performance do professor, o qual terá papel essencial como coordenador, gestor das ações que serão desenvolvidas, docente das pesquisas locais, mediador das problemáticas, articulador dos conceitos de Historiografia, estudo e ensino de História. Todavia, de acordo com Paim *et al* (2017), um dos grandes desafios para o ensino de História Local está, não apenas nas abordagens raras oferecidas pelos livros didáticos, como também na execução docente. De acordo com os autores, em algumas escolas ou para alguns professores, há a preocupação em priorizar o ensino de conteúdos pertinentes às temáticas que compõem os editais das provas de acesso ao ensino superior, como provas de vestibulares e ENEM. Por esse motivo, os professores tendem a priorizar o uso de livros didáticos fabricados para atender tais necessidades. Posto isto, os autores defendem a ideia de que é fundamental para a prática docente da disciplina de história, que os professores busquem outras fontes de estudos e entreguem aos alunos contribuições extras, que acrescentem conteúdos sobre a história local e não fiquem presos aos materiais oferecidos pelas entidades públicas. De acordo com os autores, os professores precisam reforçar a procura por outras fontes bibliográficas, recursos audiovisuais, entre outros, que possam tornar o ensino de História mais instigante, fazendo com que os alunos despertem maior interesse e participem mais ativamente das aulas a medida que forem se identificando com as histórias e o povo local.

Em síntese, acredita-se que é indispensável o reconhecimento do profissional da educação. Assis *et al* (2013) bosquejam relatando que essa é a melhor forma de proporcionar um ensino de qualidade, pautado nas necessidades e mudanças necessárias na rotina. Somente modificar o currículo conteudístico da disciplina em questão não garante a melhoria da qualidade do ensino oferecido e nem o progresso no desenvolvimento de habilidades e

discernimento crítico do aluno. Os autores ainda discorrem que se deve dar primazia à formação continuada e à capacitação dos professores, permitindo a reciclagem dos profissionais com mais tempo de trajetória que continuam utilizando métodos ultrapassados que não surtem resultados na aprendizagem da História, uma vez que cada professor é levado a lecionar suas aulas de acordo com aquilo que aprendeu ao longo de sua graduação.

Em suma, as orientações dos PCNs, ainda que debatam sobre a eventualidade e a urgência da colocação da história local nos conteúdos a serem ministrados na disciplina de História, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, surgem outras preocupações em relação às limitações do processo de ensino-aprendizagem referentes à aplicabilidade dessas ideias nas salas de aula e a estrutura curricular que, encaminhando-se para os ciclos subsequentes, distancia-se cada vez mais do ensino da História Local e da eventualidade de articulação desta com as demais áreas de conhecimento.

Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2013), a colocação dos estudos que tratem da localidade no decorrer de toda Educação Básica e sua consequente aplicabilidade no decurso dos currículos nacional e local não acontecerá de maneira imediata. Para isso, são necessárias mudanças profundas e estruturais como, por exemplo, a reestruturação dos conteúdos escolhidos para compor os livros didáticos. Portanto, é necessário que os órgãos governamentais que regulam esse sistema contribuam de modo mais efetivo para que os manuais didáticos sejam fabricados por olhares regional e local, sem perder de vista um contexto mais rico dos conteúdos sugeridos no que se refere à História Geral e do Brasil.

Barbosa (2006) reitera a urgência de oferta frequente e a sistematização de projetos consistentes de formação continuada de professores, no intuito de capacitá-los para a implementação, em sala de aula, de conteúdos, metodologias e novos conceitos de aprendizagem que de fato abordem a História Local e, nela, a educação patrimonial, e cumpram de maneira eficiente o seu papel de construtor de saberes e renovem o entendimento histórico escolar relacional de diversos espaços e temporalidades, tanto para os professores quanto para os alunos.

Portanto, acredita-se que o ensino de História Local e Regional caracteriza-se como instrumento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, com o uso de conteúdos voltados para o local, amplia-se a viabilidade da elaboração de diferentes olhares sobre as identidades existentes, da problematização de questões socioculturais e o progresso de uma consciência histórica ainda mais crítica e cidadã, uma vez que o instrumento estudado se aproxima da realidade social, cultural e política dos estudantes.

2.1 A semelhança curricular e os espaços da região mineira: o Currículo Básico Comum

O Currículo Básico Comum (CBC), como asserção curricular do governo de Minas Gerais, é, por sua vez, bem mais preciso. Ainda que saliente o papel do professor como o principal intermediário de seleção dos conteúdos, não se restringe a apontar de maneira geral como fazem os PCNs, mas determina de forma bem precisa o que e como ensinar, o que significa corporificar a compilação de conteúdos, cargo que deveria ser do professor. Dessa maneira, a prática dos professores, várias vezes, é conduzida pelas propostas curriculares implementadas pelo Estado, não somente pelos documentos curriculares, assim como também pelas avaliações externas, aplicadas durante o ano letivo pelos sistemas de ensino, em Minas Gerais, conhecidas como Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

No tocante à BNCC, Macedo *et al* (2016) discorre que, em face do discurso da “falta de qualidade” da educação, há tempos os governos buscam aperfeiçoar os mecanismos de avaliação centralizada quanto ao controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixos níveis da educação e formação carente de professores. No interior dos panoramas de resultados, rankings e números, de acordo com as pesquisas recentes, divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o país não atingiu os objetivos definidos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no qual os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estiveram inferiores aos esperados.

De acordo com Alves *et al* (2014), a urgência de uma base comum fora construída, a partir dos Métodos Curriculares Nacionais, como uma “urgência educacional”, na qual centenas de milhares de reais foram pagos a alguns para elaborá-lo e milhares em ações para que municípios e estados lhe ‘aderissem’ – depois da publicação massiva dos mesmos: reuniões locais, regionais e nacionais, em especial das respectivas secretarias da Educação desses sistemas. Ainda segundo Alves *et al* (2014), deu-se a implantação de um sistema de análise de estudantes e de escolas a partir de provas nacionais, em um sistema que, mesmo criticado, não conseguiu ser abolido pelos governos seguintes, sendo mesmo ‘adotados’ por eles. Isto se deu, inclusive, quando pesquisas e estudos foram desenvolvidos desvendando que estes testes nacionais pouco auxiliavam como radiografia da situação educacional de ora. Macedo *et al* (2014) discute acerca da Lei nº 13.005, a qual foi empregada em meados de 2014, que estabelecia o Plano Nacional de Educação (PNE), com seus escopos educacionais para os anos seguintes no Brasil. Logo que foi publicado, com o pretexto de que o plano fazia menção a uma

Base Nacional Curricular Comum, o MEC intensificou e deu maior merchandising a um debate que estava em alta em diferentes esferas.

Alves *et al* (2014), ao examinar o sistema de criação de documentos oficiais que tratam das normas curriculares para a educação no Brasil, em sua publicação sobre a eventualidade e a urgência curricular de uma base nacional comum, o autor discorre que esta ação, nos anos finais do Regime Militar, começou com um movimento de iniciativa do Ministério da Educação sobre a formação de professores no Brasil, com o arranjo de um documento que, de maneira nenhuma, fora empregado pelo MEC, porém serviu de base para a estrutura de grupos articulados em benefício da formação de profissionais da educação. Neste documento, “[...] inúmeras referências acerca dos múltiplos espaços-tempos da formação, recolhendo e organizando as boas discussões que existiram em todo o país, [...] metodologia que propõe para se elaborar uma Base Comum Nacional com uma natureza local / nacional” (ALVES *et al*, 2014, p. 1.470).

De acordo com Alves *et al* (2014), por outro lado, segundo os membros das reuniões que contribuíram na elaboração deste documento, o MEC almejava que o mesmo representasse um horizonte mais amplo e nacional para a formação docente, uma vez que

[...] esse documento fugia das ‘determinações’ e abria espaço para criações - no documento foi apresentado um movimento frequente de discussões nacionais por meio da criação de planejamentos locais (institucionais) que era surpreendentemente inovador, naquela hora, e que continua inspirador até hoje. Este movimento se daria da seguinte forma: concepções locais deveriam ser experimentadas livremente pelas instituições que desenvolviam a formação de professores em acordo com as condições especiais de cada uma delas, e, em reuniões anuais (regionais e nacionais), essas promessas em progresso deveriam ser discutidas, na direção da alteração de uma possível Base Comum Nacional. Esta era, dessa maneira, entendida não como algo solucionado *a priori* por um grupo técnico constituído pelo Ministério e que teria uma obrigatoriedade nacional, porém como algo que iria sendo composto, trabalhado incessantemente, em movimento, a partir das múltiplas experiências vividas (ALVES *et al*, 2014, p. 1470).

De acordo com Frangella *et al* (2016), na coerência da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece o direito à educação, os autores completam que, ao relacionar a ideia de direito ao ensino como a urgência de aprendizagem, foi necessário para o governo “delimitar o que estudar e como estudar”. Quer tenha sido orientada pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 ou pelo Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, elaborada, de acordo com o discurso do MEC, “com a valiosa comunicação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2018, p. 05), fora homologada sob a gestão de Mendonça Filho e de Michel Temer, enquanto Ministro da Educação e Presidente da República, respectivamente, no dia 20 de dezembro de

2017.

É importante ressaltar que nas atuais discussões sobre a medida provisória que instituiu a reforma do Ensino Médio no Brasil, algumas problemáticas têm se levantado no que se refere à exclusão da História como uma das disciplinas obrigatórias, tornando-se uma das áreas eletivas por parte do aluno. Dessa forma, por meio do processo de aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio no Brasil, vê-se crescer novamente a tendência da preparação do jovem para o mercado de trabalho, voltando às antigas concepções de uma educação fruto da Revolução Industrial. Tais discussões contribuem para o questionamento quanto aos espaços que a História Local terá nos atuais currículos e o seu papel no crescente processo de globalização.

De acordo com a BNCC, as orientações para a área de Ciências Humanas propõem uma análise e uma “[...] abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, além da crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (BRASIL, 2018, p.351).

Enquanto o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (2018), para a área de Ciências Humanas propõe:

O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se de espacialidades em determinadas circunstâncias históricas. Ao identificar essas circunstâncias, o ser humano torna-se apto a compreender, interpretar e avaliar os significados das suas ações no passado e no presente o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo impacto nos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BRASIL, 2018, p.779).

No que se refere às séries iniciais da Educação Básica, o documento deixa claro que, nesse processo, “é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos”. Todavia, o objetivo do ensino de História e Geografia, “deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país” (BRASIL, 2018, p.353).

Assim,

no 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia [grifo meu] no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres,

e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (BRASIL, 2018, p.402).

O CRMG completa,

Tendo em vista a identificação da própria criança com o seu meio social, físico, cultural e o planejamento de ações pedagógicas que lhe possibilite a ampliação dessas experiências, faz-se necessário considerar a organização de materiais, tempos, espaços e relações como aspecto fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e sobre as quais as práticas pedagógicas se delinham para a instituição e para o professor (BRASIL, 2018, p. 65)..

Ao observar as unidades temáticas propostas para o 3º ano do Ensino Fundamental – as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; o lugar em que se vive; a noção do espaço público e privado – e comparar-se com as temáticas propostas para as turmas do 4º ano – transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; circulação de pessoas, produtos e culturas; as questões históricas relativas às migrações – percebe-se um distanciamento dos diálogos com a localidade à medida que se propõe uma “ampliação” das discussões eu – outro(s) para as discussões outros – outros.

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII. No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas. No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até a Constituição de 1988 e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. A abordagem é relacionada aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos, dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente (BRASIL, 2018, p. 415).

No que tange exclusivamente à História, apesar de algumas mudanças significativas quanto aos conceitos e temáticas, a partir da sua primeira versão, percebe-se latente na BNCC o cuidado de uma concepção eurocêntrica, a apresentação da história enquanto cronologia e, de acordo com o parecer da Associação Nacional de História (ANPUH), em registro endereçado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), desvios e críticas quanto à produção de currículo, o lugar e a concepção de História; os vínculos e impactos da BNCC em relação à formação de professores e acerca da elaboração de materiais didáticos, em especial sobre a fabricação de

livros didáticos; e sobre as implicações da elaboração da BNCC na autonomia das escolas e dos professores (ANPUH, 2017). Enquanto escola que congrega e representa vários professores e pesquisadores de História no Brasil, a Associação Nacional de História fez questão de evidenciar neste registro, de maneira crítica, que apoia a construção de uma Base Comum no país. Entretanto, “[...] que não seja prescritiva e subordinada a objetivos relacionados ao movimento escolar, ao controle vertical do trabalho docente e à conquista de resultados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio” (ANPUH, 2017, p.1). Em consenso com a homologação da BNCC, percebe-se uma agitação progressista e uma ligação a um documento padrão curricular da chamada Reforma do Ensino Médio. A Medida Provisória, número 746/2016, foi aprovada no Senado, em fevereiro de 2017, e, dias após, sancionada pelo Presidente da República Michel Temer, cujo propósito principal visa flexibilizar as disciplinas cursadas durante do Ensino Médio, estabelecendo disciplinas obrigatórias e disciplinas opcionais, que, dentre essas, destaca-se a opcionalidade para a disciplina de História. Não obstante, conscientemente, ainda que defronte a inúmeros questionamentos, resistências dos setores relacionados à educação e de um discurso sobre aprovação, apenas em 2018, devido às modificações no documento, a terceira e última versão da BNCC fora aprovada e homologada ao apagar-se das luzes do ano de 2017, no dia 20 de dezembro. Inspirada no Common Core dos Estados Unidos, o registro estabeleceu-se, segundo a base das políticas do mercado, no qual os professores e as experiências escolares não foram abrangidos, e sua feitura, em grande parte, liderada por setores que não conhecem os ambientes escolares e as condutas de ensino.

Na expectativa da aprovação da BNCC para o Ensino Médio, a emenda terá validade em toda a extensão do país. Nesse intervalo, o então chefe da Comissão da BNCC para o Ensino Médio, Cesar Callegari, renunciou ao posto, afirmando, em conformidade com sua carta de renúncia, que possui posições diretamente contrárias às pautas que estavam sendo levantadas, o que fere a imparcialidade que se precisa ter ao presidir as discussões no CNE. De acordo com ele, “o feito é que sobre todas essas complicações, não posso e não vou me reprimir, complementando que “a Reforma do Ensino Médio e a respectiva BNCC precisam ser mais largamente discutidas”.

Perante todas as questões até então colocadas e explicitadas acima, demonstra-se um percurso pelo qual a educação no Brasil ainda terá vários desafios e percalços. Em suma, é relevante observar que, ao sugerir temáticas de colocação para a abordagem local na estrutura curricular Estadual de Minas Gerais, mesmo em tempos de fusão curricular no Brasil, o intuito não é introduzir ali um fim em si mesmo, porém um ato de resistência e um percurso para a

construção e a valorização de memórias sobre o local, que dialoguem no procedimento de ensino no decorrer dos anos seguintes, procurando debandar com a normatização e a regulamentação absoluta dos documentos curriculares nacionais e proporcionar opção para que alunos, professores, escolas, secretarias e comunidade possam pensar os seus próprios trabalhos.

Ao abordar uma crítica à Base Nacional Comum Curricular, a asserção deste estudo não se apoia apenas sobre o conteúdo pelo conteúdo, porém propõe um percurso pelo qual se construirão possibilidades de altercação entre os conteúdos normativos, que embasam as políticas de avaliação nacional, e os conhecimentos da cultura local, que propiciam as discussões que envolvem cultura, identidade e percepção histórica, discussões essas que contribuem consideravelmente para a construção de sujeitos históricos conscientes e participativos.

2.2 A História local no ensino

De conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os ensinamentos da História Regional/Local levam aos estudos de diferentes modos de viver do passado no presente. Assim, a proposição dos estudos históricos é enriquecer o progresso das capacidades de diferenciação e identificação, com o propósito de apresentar os costumes, as relações sociais, as dissemelhanças e a homogeneidade das vivências coletivas (BRASIL, 1998).

Compreende-se a História como uma matéria que amplifica o devaneio e o pensamento crítico, com haveres de atingir múltiplos pontos de vista. Independente do grau de escolaridade, a História colabora com a cidadania, pois, com ela, é plausível comparar o passado com o presente e ainda perspectivar o futuro, pois situa o sujeito no cenário social em que está adentrado traçando por ininterrupta sua compreensão e ação de sua vida cotidiana. “A valorização da história local é o ponto de partida para esse processo de formação do cidadão” (NOGUEIRA, p.22, 2001).

Segundo Gasparello *et al* (2007), no Brasil, o tema de História Local já foi apresentado há mais de duas décadas, com inúmeras formas de abordagem, sendo que, nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares foram estruturadas em círculos concêntricos, com questionamento dos estudos sociais partindo da realidade mais próxima do aluno. O ensino da História Local foi ainda alvo de grandes debates entre historiadores no Brasil, haja vista que possibilita novas visões sobre o processo de aprendizado da História e a influência do meio em que o aluno e a escola estão inseridos.

O estudo da História traz à tona fatos, lugares e atores comuns ao estudante, entendendo a conexão dialética com o passado, ora desconhecido, e o presente (Mendes, 2004). De acordo com Rocha (2003), a falta da História Local/Regional para o aluno da camada mais popular acaba induzindo-o a pensar que não possui história digna de valor, porque apenas grandes nomes merecem ser registrados na história e aqueles da sua localidade ou região, não.

Uma das formas de se compreender a História do Brasil é por meio de seus três períodos principais: Colônia, Império e República, de forma segmentada. A partir dessa perspectiva, o ensino de História passou a moldar-se por determinadas finalidades políticas, e seu mecanismo era fundamentado na memorização de datas e na repetição oral de obras escritas, servindo aos propósitos da escola tradicional (Abud, 2005).

Porém, começou a surgir, a partir da metade do século XX, uma História Nova, pela qual era possível apreender fatos que ainda não eram mencionados nas academias, ampliando-se a compreensão dos agentes elaboradores da História, deixando a definição clássica da narrativa histórica, a fim de trazer uma História diversa e prática, na qual os “excluídos” da História oficial começaram a ganhar clareza. Segundo Burke (1992), o que era antes apontado como definitivo, neste momento, é encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no lugar. A Nova História começou a se importar com todo o exercício humano. Nos últimos 50 anos, deparou-se com diversas histórias notáveis de tópicos que antigamente não se haviam considerado possuírem-se as nações, tendo como exemplo, a infância, o óbito, a demência, o clima, as fragrâncias, a impureza, os gestos, o corpo, cotidiano.

A explanação deixa de ser fundamentada em questões distantes a fim de se inserirem os fenômenos históricos mais abrangentes e, com isso, conseqüentemente, se chega à história dos municípios. Por esta luz, percebe-se a valia do estudo da História Regional e Local no espaço historiográfico, visto que ela aproxima o escritor do seu alvo de pesquisa. Aquele passado longínquo concede lugar para algo mais instantâneo, segundo Samuel (1990). Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode escutar os seus ecos no comércio, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. A História Regional requer uma forma de discernimento distinto daquele focalizado no vasto grau de explanação nacional e dá, ao cientista, uma ideia mais imediata do passado.

Usando desse privilégio de reconhecimento da História Regional e Local na esfera acadêmica, nota-se como é relevante tratar em sala de aula de matérias ligadas a essa concepção historiográfica, uma vez que os livros didáticos e módulos privilegiam somente uma determinada parte do pensamento histórico, universalizado em matérias de História Geral e do Brasil, diversas vezes sem significância na opinião dos alunos, tornado a aula uma disciplina

sem entusiasmo e que não emociona, negando o ponto de vista de que história é vida, sendo que o papel básico do seu ensinamento é a construção de indivíduos críticos.

Segundo Fernandes (1995), a História concebe um discernimento que nenhuma outra disciplina o faz e parece isso ser essencial para a vida do homem – indivíduo eminentemente histórico. E é neste enfoque que os marcos referenciais históricos contribuem para a conversão das identidades e levam a informação do papel social desenvolvido pelo ser humano em face da sociedade (Kraish, 2007).

Assim sendo, Zamboni e Fonseca (2010) discorrem que o ensino da História pode ser trabalhado como atividade, tornando-se mais construtiva.

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo (...). É verdade, porém, que nossos ritmos temporais foram subjugados pela sociedade industrial, que dobrou o tempo a seu ritmo, “racionalizando” as horas de vida. É o tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso. A memória os reconquista na medida em que é um trabalho sobre o tempo, abarcando também esses tempos marginais e perdidos na vertigem mercantil (p. 351).

2.3 A percepção histórica e o reconhecimento das experiências no ensino de História Local

A História Local é entendida como uma forma de estudos históricos que contribui para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se firmam historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e representados pelo poder político e econômico, na maneira basilar de bairros e cidades. De acordo com Rüsen (2001), uma das enormes potencialidades do uso de temáticas locais para o ensino de História na Educação Básica pauta-se na percepção de que, para o aluno, é fundamental aumentar a sua capacidade de orientação no tempo, a partir de seu reconhecimento com o meio, um sistema dinâmico e constante, que o autor inclusive define como percepção histórica, ou seja, a “[...] soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução secular de seu mundo e de si mesmos de maneira análoga que possam aconselhar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p.57).

Na linguagem de Rüsen (2001):

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que firmam o que conhecemos como percepção histórica. Elas são fenômenos comuns ao senso histórico tanto na forma científica quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001, p. 54).

Na perspectiva de Rüsen (2001), a percepção histórica é um requisito antropológico, culturalmente constituída, é parte da percepção humana que oferece intuito temporal à vida, ao concatenar num *continuum* as dimensões temporais do passado, presente e futuro.

Dessa maneira, por meio das pesquisas e perspectivas projetos de Rüsen no campo da Didática da História, a percepção histórica, como requisito do senso humano e não como finalidade, orienta a refletir o ensino em comunicação com a vida prática, com as experiências do homem no tempo e na espacialidade, tendo em vista que:

[...] a percepção histórica não é uma coisa que os homens são capazes de ter ou não – ela é uma coisa universalmente humana, dada inevitavelmente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A percepção histórica enraíza-se na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no feito de que os homens, na comunicação com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, a respeito de que sejam eles próprios e seu mundo, têm objetivos que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p.78).

Dessa maneira, para Rüsen (2010), ao defender “a práxis como coeficiente determinante” para o conhecimento histórico, acredita-se que a proximidade com o local é um método poderoso no processo do aprendizado histórico, tendo em vista que as experiências cotidianas dos alunos e de seu município propiciam o progresso das aptidões no que se referem às atividades investigativas, à percepção da dessemelhação, à percepção crítica, às capacidades de reconhecimento de mudanças, permanência e conservação dos acontecimentos históricos. Vale a pena destacar que essa perspectiva não vê apenas na História Local a capacidade de estimular o processamento de entendimento histórico. Para Rüsen (2010), no procedimento de aprendizado, os alunos, enquanto sujeitos, orientam-se historicamente e desenvolvem suas identidades. Para o autor, esse procedimento “para dentro” – construção da personalidade e “para fora” – a “práxis”, como operacionalização do entendimento na execução, é a coerência da construção do discernimento histórico do sujeito que, por meio das narrativas históricas, dinamiza o processo de saber que ultrapassa as extremidades do cientificismo.

Dessa maneira, ao dissertar sobre a valia das questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e as ligações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender na construção do entendimento, Rüsen (2011) destaca que a Didática da História, como forma de encadear história e vida prática, ancora-se em três pontos essenciais. A princípio, deve-se exceder a concepção de que o conhecimento do passado é o único recurso da percepção histórica. Para o escritor, essa “[...] dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de deduzir o tempo presente e precipitar o futuro, procurando estabelecer uma conexão primordial

entre todas dimensões temporais” (RÜSEN, 2011^a, p.36-37).

Rüsen (2011) apresenta a “narração histórica como uma técnica mental básica que dá sentido ao passado com a intenção de aconselhar a vida prática por meio do tempo”, rompendo com o modelo de ensino somente como transmissão e indicando a eventualidade da percepção histórica por meio das múltiplas narrativas que orientam e justificam as ações dos sujeitos no presente (Rüsen, 2011a).

É de acordo com essa ótica do distanciamento das experiências do aluno para o entendimento histórico formal repassado nas salas de aula no procedimento de aprendizagem, que Cerri (2011) relata:

[...] que a rejeição de vários alunos em estudar história talvez não seja apenas uma displicência com os estudos ou a falta de habilidade com esse assunto, mas uma luta de conceitos bastante distintos em relação ao tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como se apresenta na história de natureza quase biográfica das nações ou da humanidade. Eventualmente, ainda, o ‘código genético’ da disciplina escolar História, oriundo no século XIX sob o influxo do nacionalismo, do iluminismo, do romancismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso (embora em última instância), impõe a nós, professores, uma concepção de tempo, de identidade e de humanidade que não se encaixa nas visões das novas gerações, marcadas por cenas de futuridade (e, portanto, de identidade e de humanidade) distintas. Pode ser que venha daí a dificuldade de avir-se com a vivência das pessoas jovens em coexistência com suas comunidades concretas (CERRI, 2011, p.17-18).

Pela concepção de consciência histórica e do enraizamento da história à práxis cotidiana, Rüsen (2011b) prossegue em seu senso, discorrendo que a aprendizagem histórica como consciência humana ocasional ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo, dá-se pelos processos de experiência no tempo.

Em conformidade com essas e outras expectativas, afirma-se que as funções da percepção histórica, na vida prática, orientam e contribuem para a construção e a compreensão do sujeito no tempo, no qual esse sujeito existe, inicialmente, em comunidade. Para o escritor alemão Cerri, a consciência histórica subentende que a existência do indivíduo em comunidade e suas propostas e significações sobre o meio e o tempo são, antes de tudo, coletivas e plurais. Este ponto de vista se efetua em razão de que,

[...] em comunidade, os homens precisam instituir a ligação que os define como grupo, conservar este coeficiente de modo a permitir uma coesão suficiente para que os conflitos não resultem num enfraquecimento do grupo e coloquem a sua continuidade em perigo. Uma versão, ou um significado construído sobre a existência de um grupo no tempo, integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos) é o componente essencial da ligação que se estabelece entre os indivíduos. A essa ligação temos denominado identidade, e podemos defini-la como a soma de ideias [...] que tornam possível uma descrição

básica para o senso humano – nós e eles – pertencente ou não pertencente ao grupo (CERRI, 2011, p.31).

Dessa forma, o ensino da História Local possibilita a colocação do aluno na comunidade da qual é parte, criando a historicidade e a identidade dele [...]”, além de “instrumentalizar o aluno para uma história da diversidade, no qual todos os sujeitos tenham a mesma voz” (GERMINARI; BUCZENKO, 2012, p.132).

Segundo Rüsen (2010), os processos de aprendizado histórico não ocorrem somente no ensino de História, entretanto, nos mais variados e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a percepção histórica desempenha um papel. O autor ainda completa que, ao sugerir os debates ao redor da localidade em sala de aula, as metas caminham para além do ensino da disciplina História e podem transitar nos diálogos interdisciplinares e nos aspectos sociais, políticos e econômicos do dia a dia do aluno. Dessa maneira,

[...] a apropriação da história ‘objetiva’ pelo aprendizado histórico é, nesse caso, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias existentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria existência social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria apenas se aprendesse a história objetiva. Ele nem sequer necessita disso, uma vez que já está integrado nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, desenvolver sua subjetividade e torná-la à forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: necessita aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (RÜSEN, 2010, p.107).

Isso posto, a presente pesquisa, ao abordar a valia do ensino de História Regional/Local/, objetivou resultar para as discussões atuais no processo de ensino e aprendizagem histórica em tempos de globalização e homogeneização curricular, que a aproximação e os estudos sobre – eu, os outros e a comunidade – propiciam a construção e a preservação de identificações e pertencimentos, no qual Cerri (2011) escreve, “realizar a identidade coletiva, e dentro dela uma percepção histórica específica e sintonizada com ela é um dado primordial a qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade” (CERRI, 2011:32). Dessa forma, a história local, como estratégia pedagógica é

[...] uma maneira de abordar a aprendizagem, a construção e a percepção do entendimento histórico com proposições que conseguem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a eventualidade de reproduzir atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. Como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do entendimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo, os quais serão integrados no conjunto do conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2009b, p.139).

Para Cerri (2011), os fundamentos da percepção histórica, articulados, são como formas de resistência frente às ações dos Estados-nação que buscam inserir e unificar, pela força ou de maneira consensual, os fundamentos identitários da nação. Em conformidade, Rüsen (2011) discorre que, a começar por discussões mais complexas referentes a essas reorientações culturais e identitárias e às consequentes mudanças nos sistemas educacionais no decorrer do século XX, no campo da Didática da História, experimentou-se um declive para os debates em torno das teorias do currículo.

3 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO COMO PROPOSTA DE RESPOSTA AO PROBLEMA

Neste capítulo, apresenta-se a Sequência Didática do desenvolvimento do tema Folclore para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, do Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Agueda – CIEMSA. Esse assunto será desenvolvido de forma interdisciplinar, com o envolvimento das disciplinas História, Artes e Língua Portuguesa.

Para Araújo (2013), Sequência Didática é um modo de organização de atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais. Dito de outra forma, a Sequência Didática é o conjunto de atividades planejadas e interligadas para o ensino de um conteúdo.

De forma geral, uma Sequência Didática deve conter os seguintes itens principais: nome da instituição de ensino, nome da disciplina, do professor, a turma a que se destina aquela aula, número de aulas para o desenvolvimento do tema, tema, objetivos, justificativa, habilidades e competências a serem alcançadas, conteúdo, recursos e avaliação.

Seguindo a BNCC, este planejamento de atividades quer demonstrar como a valorização da cultura e da história local pode auxiliar os alunos na compreensão de sua história social. De acordo com a BNCC, os currículos devem “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na **realidade do lugar e do tempo** nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16, grifo nosso).

É a ideia de que, quanto mais próximo da realidade do estudante, melhor um conteúdo é apreendido. Quanto mais aquele assunto diz do cotidiano do indivíduo, tanto mais fará sentido para ele, na direção à sua independência racional. Desta forma, a escola estará valorizando e problematizando as experiências individuais e familiares que os alunos trazem para a sala de aula.

A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em áreas do conhecimento e cada qual possui determinadas competências que devem ser perseguidas no processo ensino-aprendizagem. Algumas competências da área da Língua Portuguesa, que também procuraram-se atender com as atividades desenvolvidas com o tema Folclore, foram:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à

situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BNCC, 2012, p. 85)

A aula proposta, em que houve um movimento interdisciplinar entre Artes, História e Língua Portuguesa, seguiu, de maneira especial, algumas competências definidas para essas áreas na BNCC (2012). Entre elas, desenvolver nos alunos a competência de utilizar diferentes linguagens, não só a verbal, mas também a visual, a plástica, quando se trabalhou artisticamente os personagens da Congada.

O tema do Folclore, no caso particular da Festa do Rosário, na qual acontece a apresentação da Congada, também pretendeu desenvolver a competência dos alunos de “utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos” (BNCC, 2012, p. 8), na medida em que se tentou dar destaque a uma dança/festa surgida entre os negros.

Também é importante destacar que o desenvolvimento do tema transitou nas três disciplinas citadas anteriormente, com o propósito de desenvolver o senso estético de diversas manifestações artísticas e culturais, sejam elas locais ou mundiais, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2012). A explicação das diferentes danças folclóricas e mesmo a entrevista que cada aluno realizou sobre a Festa do Rosário na cidade foram momentos de se promover essa sensibilidade artística, como também a competência de acolher e valorizar “a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC, 2012, p. 10). Vale destacar que o tema acabou por tocar também nas competências esperadas com o Ensino Religioso, tais como a de “...conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver e a de compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios (BNCC, 2012, p. 11).

3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

A proposta desta dissertação foi a de, após leitura e reflexão, elaborar material didático para a realização de uma sequência didática em que se trabalhasse um tema local na disciplina de História, a fim de avaliar os benefícios para a aprendizagem dos alunos, quando se faz um estudo da história regional/local, como é apresentado nas normativas PCN; CRMG; BNCC e a LDB.

Nesta perspectiva, tal sequência foi considerada como um produto técnico-tecnológico, na medida em que significou o resultado de uma pesquisa aplicada, ou seja, demandou estudo, reflexão, elaboração, execução e avaliação. O produto técnico/tecnológico é um “objeto tangível com elevado grau de novidade, fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas” (CAPES, 2020). No presente trabalho, o que fundamenta a didática é uma epistemologia da História, resultante de pesquisas recentes, pelas quais se entende que a história é dita pelo historiador e não pelo seu próprio objeto, pois sua escrita se refere a “forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas” (BNCC, 2012, p. 397). Dito de outra forma, a história que os alunos mesmos produziram, a partir dos estudos e atividades desenvolvidos nas aulas sobre a Festa do Rosário e a Congada, pode ser um elemento a mais na constituição de um sujeito, que também se amplia para conhecer o Outro, “às vezes, semelhante; muitas vezes, diferente” (BNCC, 2012, p. 397). São muitos os exemplos de produtos técnico-tecnológicos, tais como: empresa inovadora, softwares e aplicativos, patentes, produtos bibliográficos, na forma de artigos e, também, a chamada tecnologia social, na qual a referida sequência didática se inclui.

Tecnologia social é “um conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para a inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS, 2007).

Geralmente as tecnologias são desenvolvidas, tendo, como objetivo, o consumo, o lucro, enfim, o aspecto econômico. Aqui, no caso da tecnologia social, segundo Correa (2021), o que se procura atender são demandas sociais, vindas, muitas vezes, de sujeitos em situação de vulnerabilidade ou carência, pois sabe-se que o setor educacional público carece de recursos humanos e materiais, a que sofrem a maioria das escolas públicas do Brasil. Ora, poder contar com o estudo de um fato social e histórico próximo à realidade dos alunos significou um facilitador para estes que, dificilmente, podem contar com viagens e visitas técnicas a lugares considerados históricos, como museus, institutos de pesquisa, laboratórios e outros. E a aula apresentada teve como objetivo ir ao encontro dessas necessidades educativas dos alunos.

As aulas ministradas no Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Agueda foram elaboradas por esta autora, ministradas por professores regulares do 5º ano do Ensino Fundamental I desta instituição de ensino e com a participação dos alunos, portanto, um processo coletivo de organização, desenvolvimento e implementação de um produto, o que também é característica da tecnologia social (Correa, 2021).

O que se pretendeu foi que o assunto apresentado nesta sequência didática e a forma com

que ele foi desenvolvido pudessem demonstrar aos alunos as relações mais cotidianas e complexas dos acontecimentos, fatos e/ou datas comemorativas da história do país e contribuissem efetivamente para a construção da identidade individual e social desses estudantes. Tomar contato com a história da Congada, assistir a exemplos de festas e danças espalhadas pelo Brasil, cultivadas por grupos, muitas vezes, marginais ou minorias, compreender as lutas dos negros, ouvir o relato dos organizadores da Festa do Rosário e dos participantes da Congada, foram estratégias educativas para que o aluno pudesse construir sua identidade como brasileiro, mineiro e silvianopolense. Ele também atenderia à proposta do PCN de que, nos primeiros anos, os alunos fossem apresentados a estudos históricos do seu presente e, a partir desses, ele pudesse identificar diferenças e semelhanças entre um contexto mais amplo e seu grupo familiar, percebendo características mais duradouras e outras mais transitórias, ou seja, tradições e mudanças da sua realidade.

Acreditava-se, então, que, pelo estudo histórico de um acontecimento do calendário anual das festas municipais de Silvianópolis-MG, os alunos pudessem perceber que o espaço privilegiado para sua participação como cidadão é o do cotidiano; que aquele fato histórico que eles estavam estudando na aula era algo construído por pessoas reais como eles.

A História Local geralmente se liga à História do Cotidiano ao fazer as pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado (BARROS, s/d).

Na opinião de Barros (s/d), é a partir do estudo do seu contexto particular/local que o aluno vai construindo sua identidade como cidadão, em condições de membro ativo da sociedade civil, o que lhe permite o acesso a bens culturais materiais e imateriais.

Enfim, uma sequência didática pode ser entendida como um roteiro que tem como objetivo explicar tudo o que envolve o desenvolvimento de um tema, com suas aulas, atividades e tarefas.

COLÉGIO INTEGRADO DE ESTUDO MUNICIPAL SANTA AGUEDA

Sequência Didática – Atividades Remotas

Disciplina: História, Língua Portuguesa e Artes

Professor (a):

Ano/Turma(s): 5º Fund. I

1. Período: Matutino e Vespertino

2. Objetivo geral

Reconhecer os elementos constituintes do folclore brasileiro na Festa do Rosário, realizada anualmente na cidade de Silvianópolis – MG.

3. Conteúdos / Habilidades

| UNIDADE TEMÁTICA | HABILIDADES | OBJETO DE CONHECIMENTO | CONTEÚDO | Descritores do SAEB |
|--|--|---|---|---|
| <p>O folclore como manifestação da cultura popular</p> <p>As manifestações folclóricas em Silvianópolis.</p> <p>A festa do Rosário em Silvianópolis: história, arte e religião em de 200 anos de celebração.</p> | <p>Específicas (5.º ano)</p> <p>- (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>- (EF15AR08x) Apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos (regionais, nacionais e internacionais), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.</p> | <p>- O conceito de folclore e suas diferentes manifestações.</p> <p>- O funcionamento da memória histórica e social. Datas comemorativas da cidade e do país.</p> <p>- As formas de escravidão e opressão na história brasileira e as de resistência, como o que ocorre na dança da Congada.</p> <p>- Os saberes sobre a festa do Rosário em Silvianópolis.</p> | <p>O que é o folclore. Por que ele surge? Quando ele é comemorado no Brasil. Quais são as suas manifestações na arte, culinária, literatura, credences e brincadeiras, entre outras.</p> <p>O que é a memória histórica, como ela se forma e se mantém no território nacional.</p> <p>Quais as formas de escravidão presentes no Brasil desde o seu descobrimento</p> | <p>D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>D09 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>e as histórias de resistência dos grupos oprimidos.</p> <p>Como se faz uma entrevista.</p> <p>Como se faz um texto opinativo.</p> | |
|--|--|--|--|--|

4. Competências sócio-emocionais (BNCC)

Dentre as 10 competências gerais¹, apresentadas pela BNCC, identificamos as seguintes a serem objetivadas com mais dedicação, por meio do desenvolvimento das aulas, acima explicitadas, cujo tema é o Folclore:

¹ As competências gerais da BNCC são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e 5 escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Desenvolvimento

Realização das atividades propostas em anexo.

Artes

Tema da Semana 1: Conceito de folclore e suas diferentes manifestações no Brasil. Produção de trabalhos artísticos.

Tema da Semana 2: As principais datas comemorativas da história brasileira.

Tema da Semana 3: Os principais movimentos de resistência negra da história brasileira. A congada. A Festa do Rosário. Orientações sobre entrevista a ser realizada.

Atividades:

- Aula expositiva (introdução e sistematização)
- Imagens sobre os assuntos que servirão de apoio para realização das atividades (de consolidação)
- Realização de entrevista com membros da organização da Festa do Rosário

6. Avaliação:

A avaliação é vista como um processo,

Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. (LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010, p. 18)

Assim, a avaliação de toda a sequência, nomeada por avaliação final, será feita por meio da valoração da participação e do retorno de atividades desenvolvidas com os alunos ao longo de todas as aulas, tendo como ponto de partida os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as Habilidades específicas para o 5º ano selecionadas para a elaboração da Sequência e os objetivos específicos de cada aula.

Atividade de Artes

Confecção de bonecos dos personagens de danças folclóricas.

Atividade de Língua Portuguesa – entrevista e redação de texto informativo e opinativo

Equipe 1 – História da Festa do Rosário

Equipe 2 – A congada em Silvianópolis (como começou, os primeiros participantes)

Equipe 3 – Enredo, figurino, música e dança

Material complementar para as aulas:

Este material foi organizado pela pesquisadora com base em pesquisas realizadas na internet. Ao final de cada texto encontra-se o link de acesso à fonte em sua íntegra.

O FOLCLORE BRASILEIRO

Folclore são as manifestações da cultura popular que caracterizam a identidade social de um povo. O folclore reproduz os costumes e tradições de um povo transmitidos de geração para geração. Sendo assim, todos os elementos que são parte da cultura popular e que estão enraizados na tradição desse povo são parte do folclore.

As manifestações do folclore dão-se por meio de mitos, lendas, canções, danças, artesanatos, festas populares, brincadeiras, jogos etc. O folclore é parte integrante da cultura de um povo e, por isso, é considerado pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial, sendo

imprescindível a realização de esforços para a sua preservação.

A palavra folclore tem origem no inglês e é oriunda do termo *folklore*. Esse termo, por sua vez, foi originário da expressão *folk-lore*, que significa: *folk* - povo; e *Lore* - conhecimento, saber. Assim, a junção das duas palavras significa saber tradicional de um povo.

Fonte: (BRASILESCOLA, s.d.a, online)

Link de Acesso à fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore>

AS DANÇAS FOLCLÓRICAS BRASILEIRAS

As danças folclóricas representam um conjunto de danças sociais, peculiares de cada estado brasileiro, oriundas de antigos rituais mágicos e religiosos.

As danças folclóricas possuem diversas funções como a comemoração de datas religiosas, homenagens, agradecimentos, saudações às forças espirituais, etc.

No Brasil, o folclore brasileiro possui muitas danças que representam as tradições e as culturas de determinada região. Elas surgiram da fusão das culturas europeia, indígena e africana e são celebradas em festas populares caracterizadas por músicas, figurinos e cenários representativos.

As danças folclóricas brasileiras mais conhecidas são: o bumba meu boi, frevo, catira, maracatu, quadrilha, reisado, carimbo, xaxado, batuque e congada.

Fonte: (DIANA, 2021)

Link de acesso à fonte: <https://www.todamateria.com.br/dancas-folcloricas/>

Atividade - Confeccionar um personagem típico de alguma das danças folclóricas estudadas nesta aula por meio de desenho, pintura, colagem ou escultura. As crianças vão desenhar o personagem, pintá-lo ou fazer colagem. Para escultura, dever-se-á solicitar material apropriado para tal.

AS MARCAS DA NOSSA MEMÓRIA NACIONAL

Todas as nações do mundo guardam algumas datas comemorativas de fatos da sua história. Elas trazem para as gerações presentes um pouco das emoções que seus antepassados vivenciaram e isso faz com que todos sintam que pertencem àquele povo, àquela coletividade.

Tudo isso constrói a memória que temos de nossa cidade, Estado e país. Ela está presente em monumentos, personagens históricos, tradições, costumes, músicas, tradições culinárias, datas comemorativas, entre outros.

A memória também faz com que, ao definirmos o que é comum a um grupo, também

o diferenciamos dos outros.

Quando nos unimos para nos lembrarmos de certos acontecimentos e datas, nós nos sentimos integrados com pessoas do passado e do presente.

Muitas dessas datas comemorativas, com seus modos de celebração, lembram lutas que alguns grupos da sociedade enfrentaram contra a maldade, a violência, a opressão e a escravidão.

A resistência dos escravos foi uma resposta à escravidão que existiu no Brasil ao longo de mais de 300 anos. A sociedade brasileira foi construída pela utilização dos trabalhadores escravos, indígenas ou africanos. A escravidão no Brasil foi cruel e explorava brutalmente o trabalho de indígenas e africanos.

No caso dos africanos, a escravidão os removeu de sua terra nativa e os enviou a milhares de quilômetros de distância para uma terra distante, com idioma, religião e culturas diferentes das deles. Foi nesse contexto que milhões de africanos foram sequestrados e transportados em péssimas condições para serem escravizados no Brasil.

Porém, os africanos não foram escravizados passivamente. Sabe-se que inúmeras formas de resistência dos escravos foram desenvolvidas.

A resistência à escravidão aconteceu por meio de fugas coletivas ou individuais, revoltas contra feitores e seus senhores, recusa em trabalhar, execução do trabalho de maneira inadequada, criação de quilombos etc.

A resistência dos escravos contra sua escravização não se resumia apenas nessas formas, mas também incluíam suicídios, abortos (para impedir que seus filhos fossem escravizados) e a simples desobediência.

Os negros africanos escravizados foram obrigados a seguirem a religião oficial dos senhores de engenho, seus donos, e isso deu origem ao candomblé, religião afro-brasileira. Ao chegar à colônia reviveram seus rituais, símbolos e festas que faziam na África, porém adaptando-as à realidade da América, ou seja, a religião cristã. Além disso, intimidados pelos castigos, muitas pessoas escravizadas abraçavam a religião católica aparentemente, mas mantinham o culto a seus orixás. Assim começou a identificação entre os santos católicos e orixás, as procissões do padroeiro com as festas para suas divindades, entre outras práticas. Isso também pode ser considerada uma resistência à escravização.

Dentre essas formas de resistência, existem festas, rituais e danças que contam essas lutas. A Congada é uma expressão cultural e religiosa que envolve o canto, dança, teatro e espiritualidades cristã e de matriz africana.

Nesta festa, se louva Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia,

lembrando a proteção que esses santos deram aos escravos negros. Em algumas congadas, se recorda a figura de Chico Rei e da luta entre cristãos e mouros. A congada é celebrada de norte a sul do Brasil. Não há um dia fixo, mas os meses de maio e outubro consagrados a Nossa Senhora costumam ser escolhidos para a festa. Em algumas partes do Brasil, a congada é celebrada em dezembro.

Fonte: (POLLAK, 1989); (BRASILESCOLA, s.d.b, online).

Origem da Congada

A congada é mistura das festas trazidas pelos negros escravizados com a religiosidade cristã praticada na colônia. No entanto, suas origens remontam à própria África, quando os súditos faziam o Cortejo aos Reis Congos, a fim de agradecer os seus governantes.

Ao chegar à colônia, os negros se reconheceram imediatamente com santos negros como são Benedito, o africano, santa Efigênia, uma princesa etíope, e Nossa Senhora do Rosário.

Todos esses santos foram identificados com os ancestrais africanos e eram homenageados com cultos e igrejas construídas com o trabalho e o dinheiro de alforriados e escravizados.

Outra figura saudada na festa é a da princesa Isabel, por seu papel na libertação dos escravos. Cruza-se a tradição de uma figura da monarquia africana com a brasileira.

Enredo da Congada

Basicamente, a congada conta a história do embaixador de Angola que, em nome da Rainha Ginga, visita o Rei do Congo num dia de festa e quase causa uma guerra. Há luta, mas os cristãos vencem. Igualmente, um casal de escravos costumava ser coroado para serem os "reis" da festa e o som de batuques na igreja era tolerado pelas autoridades católicas.

Personagens da Congada

Uma congada pode ter de 50 a 200 ou mais participantes divididos em cinquenta personagens. Os grupos são repartidos em dois: a Congada de Cima e a Congada de Baixo. Na Congada de Cima temos Rei, Rainha, Príncipes, Cacique, Fidalgos ou Vassalos e crianças que são chamadas de "conguinhos". Na Congada de Baixo temos o Embaixador e o Secretário, o cortejo e os guerreiros.

Dança da Congada

A dança representa a coroação do rei do Congo, acompanhado de um cortejo denominado terno ou guarda. Para cada terno existe um líder, o "capitão".

Igualmente, as lutas entre os mouros e cristãos, ou pagãos e batizados são apresentadas em forma de coreografias. Estes ficam de frente e “combatem” entre si com varas e, com seus golpes, marcam o compasso da música e da festa.

Figurinos e Adereços da Congada

As roupas são muito importantes na congada porque representam a hierarquia e os personagens nas festas. Camisas, capas, chapéus, espadas e lenços fazem parte dos trajes que devem ser feitos de tecidos confortáveis para não inibir os movimentos. Além disso, há uma série de fitas e bandeiras coloridas que trazem a imagem dos santos e identificam os diferentes grupos do cortejo. As joias e as coroas dos reis são enormes, mostrando a opulência dos soberanos africanos.

Fonte: (BEZERRA, s.d., online)

Links de acesso às fontes:

http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>

<https://www.todamateria.com.br/congada/>

Atividade – entrevista

Orientação para o trabalho de equipe

Entrevista é um diálogo entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado. O principal objetivo é extrair declarações e informações sobre determinado assunto. As entrevistas são muito utilizadas pelos jornais, sites, revistas, rádios e tvs com o objetivo de passar um conhecimento para a população (LOPES, 2018, online).

Instruções

Nossa turma será dividida em três equipes. Cada uma terá um assunto para ser desenvolvido por meio da entrevista. Vocês deverão formular algumas perguntas sobre o assunto e pensar em quem entrevistar para que responda a elas.

Eu vou dividir a sala, para formar as equipes e nós vamos nos reunir agora para formular as perguntas. Eu vou ajudar vocês na elaboração dessas perguntas e também na escolha de quem vocês podem entrevistar.

Depois de realizada a entrevista, cada equipe vai escrever o seu texto com as informações que conseguiu com os entrevistados.

Sugestão de perguntas e fontes

Equipe 1 – História da Festa do Rosário

1. Quando foi a primeira Festa do Rosário em Silvianópolis?
2. Quem foram os principais organizadores?
3. Ficou algum ano sem que a festa fosse realizada?
4. Qual a média de visitantes na Festa do Rosário nos últimos anos?
5. O que se faz com o dinheiro arrecadado na festa?

Fontes:

Pároco, festeiros do último ano (2019) e outros.

Equipe 2 – A congada em Silvianópolis (como começou, os primeiros participantes)

1. Quando foi organizado o primeiro grupo de Congada em Silvianópolis?
2. Quantos foram os primeiros componentes do grupo?
3. Quanto tempo durou essa formação?
4. Eles se apresentavam em outras ocasiões, além da Festa do Rosário?
5. Como o grupo se mantinha?

Fontes:

Membros do grupo de Congada atual e outros.

Equipe 3 – Enredo, figurino, música e dança

1. O grupo de Congada de Silvianópolis apresenta toda a história que tradicionalmente a Congada conta?
2. Quantos são os membros atuais?
3. Quantos figurinos diferentes existem no grupo?
4. Quantos instrumentos diferentes o grupo tem?
5. Quem ensaia vocês?

Fontes:

Membros do grupo de Congada atual e outros.

3.2 O PLANO DE AULA – A AULA ENQUANTO ARTEFATO

Para compreender a ideia de aula como artefato, é necessário enxergar o ambiente escolar como um lugar de construção do conhecimento, para a qual todos os envolvidos colaboram, desde funcionários da escola, coordenador pedagógico, diretoria, professor, aluno e até mesmo familiares e responsáveis pelo estudante. A palavra ‘artefato’ carrega, então, o sentido de um produto artesanal, fabricado com ou sem a ajuda de terceiros.

O artefato é um produto que se constrói em vista de um uso ou objetivo. Neste trabalho, a aula é um artefato de ação coletiva, com o objetivo de se promover uma maior conscientização dos alunos sobre a história que se faz no seu cotidiano local. Tais características se aplicam perfeitamente a um plano que se quer pensar, organizar, executar e avaliar uma aula devidamente planejada.

Quando se fala em aula como artefato, pensa-se logo nela como o resultado de um artefato cultural.

O conjunto dos materiais pedagógicos, dos recursos didáticos e demais produções materiais e imateriais elaboradas e experienciadas nas relações culturais, como costumes, tradições, valores e normas, expressões e experiências sensoriais, visuais, sonoras e palatáveis, música, dança, cinema dentro outros compõe o que se denomina de **artefatos culturais** (SILVA, 2019, p. 1).

3.3 Material e Métodos

O conteúdo das aulas foi disponibilizado via whatsapp no grupo existente do colégio, feito no ano anterior, devido as aulas remotas que vêm acontecendo, por causa da pandemia do Coronavírus. No final da primeira aula sobre o folclore e suas diferentes manifestações no Brasil, os alunos foram orientados a escolherem um personagem de alguma das danças folclóricas estudadas, para confeccioná-lo por desenho ou colagem. Para isso, o professor teve que enviar as figuras no grupo de whatsapp da sala.

A segunda aula sobre a memória nacional, as datas comemorativas da história brasileira, também foi realizada por meio do grupo de whatsapp e, caso houvesse alguma dúvida, a comunicação era feita no próprio grupo da sala.

Na terceira aula sobre o folclore, o professor explicou sobre as datas comemorativas de fatos relacionados à escravidão e à sua resistência. Após isso, ele citou, então, a Congada, a qual acontece durante a Festa do Rosário, tradicional, na cidade de Silvianópolis. Ao final desta aula, o professor teve que dar as orientações para o trabalho final deste tema, que foi uma

entrevista sobre a Congada. Ela foi produzida pelo trabalho de três equipes, cada uma com os seguintes temas: História da Festa do Rosário; A congada em Silvianópolis; e Enredo, figurino, música e dança. O professor dividiu remotamente os alunos em equipes e auxiliou-os na elaboração das perguntas que foram feitas durante as entrevistas e sugeriu possíveis fontes, pessoas da cidade, que poderiam ser procuradas.

3.4 Análises e resultados

As análises apresentadas a seguir foram elaboradas a partir das respostas obtidas pelos professores que ministraram as aulas sobre o folclore brasileiro, planejadas neste trabalho acadêmico.

1. Qual a sua avaliação sobre o material disponibilizado para a aula de folclore brasileiro?
2. Você percebeu diferença no interesse e na participação dos alunos em relação ao assunto folclore brasileiro, quando a aula tratou da Festa do Rosário e da Congada, que se realizam na cidade local? Se sim, descreva o que percebeu nos alunos.
3. De 1 a 10, qual a possibilidade de você incluir nos assuntos de arte e cultura, que tratar nas suas aulas futuras, fatos e tradições da cidade local? Por quê?
4. Na sua percepção, os alunos notaram que a aula de Artes tratou de assuntos e desenvolveu atividades afins a outras disciplinas? Exemplifique.
5. Após a realização dessas aulas, quais as vantagens que você percebeu de se trabalhar a partir de uma perspectiva interdisciplinar?

Iniciando essa análise pela avaliação dos professores sobre o material disponibilizado, constata-se que houve uma total aprovação. Segundo os três professores regentes, o material era de “fácil entendimento” e estava “atraente e adequado ao tema”.

A questão nuclear da presente pesquisa era discutir os benefícios da inclusão de temas locais nas disciplinas do Fundamental I. Ora, na opinião dos professores entrevistados, estudar sobre a Festa do Rosário e a Congada, dois eventos tradicionais na cidade de Silvianópolis, onde foi aplicada a pesquisa, fez “diferença bem significativa” para os alunos. Para um dos professores, o fato da festa envolver praticamente toda a cidade, trouxe o assunto do folclore para mais perto dos alunos, “pois faz parte da vivência de todos nós silvianopolenses e acaba sendo muito estimulante falar sobre esses temas. Todos gostamos muito dessa festa tão antiga

e tradicional da nossa cidade”. Outro professor afirmou que a “festa é muito esperada por todos nós” e, portanto, ele observou “uma grande diferença” no interesse dos alunos sobre o tema da aula.

Concluiu-se, a partir desses professores, que trazer um assunto geral para mais próximo da realidade dos alunos, pode ser um facilitador da aprendizagem. Porém, um dos professores acusou o fato de que, como a festa é uma manifestação folclórica religiosa católica, o tema local despertou maior interesse entre os alunos dessa confissão, o que se concluiu que, talvez, os outros alunos não tenham se dedicado igualmente, apesar de que essa informação não foi fornecida pelo entrevistado.

Diante desse resultado favorável da participação dos alunos, os professores afirmaram que é muito provável a inclusão de temas e fatos locais nas aulas regulares do 5º ano do Ensino Fundamental I. Foi recorrente, nas suas respostas, que essa tendência já é uma realidade nas escolas municipais de Silvianópolis, por uma política educacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade. Segundo o depoimento de um dos professores, “hoje a comunidade como um todo e principalmente a gestão do município, nos setores de “Educação e Cultura”, estão com um olhar bem mais voltado para esse tipo de trabalho através de projetos de educação patrimonial, dentre outros”. Porém, percebe-se, pelas respostas dadas, que a inclusão de temas locais origina-se de uma política pedagógica do município e não de uma decisão pessoal do professor em vista à aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. Vê-se que há um comprometimento dos professores com a política do município, mas não foi possível constatar pelas respostas um posicionamento mais particular sobre essa estratégia pedagógica.

Quando se tratou de questionar se a interdisciplinaridade presente nessa aula sobre o folclore foi percebida pelos alunos, ou seja, se os alunos haviam notado que a aula de Artes sobre o Folclore tinha abrangido assuntos de História e Língua Portuguesa, dois professores não responderam precisamente à pergunta, focando na *interação* entre os alunos, desviando-se, portanto, da pergunta; e o terceiro professor, apesar de afirmar que os alunos perceberam a interdisciplinaridade, não explicou como isso se deu.

Ainda que os alunos não tenham percebido a interdisciplinaridade – o que não representa absolutamente nenhum problema quanto à aprendizagem do conteúdo dessa aula e da aquisição das competências esperadas, os três professores foram unânimes em destacar os pontos positivos que a interdisciplinaridade traz; entre eles, a integração entre as diferentes áreas de conhecimento e a possibilidade de ampliação dos contextos e abordagens de um assunto. Um dos professores também citou o fato de que a interdisciplinaridade pode auxiliar na convivência das diferenças, no caso, isso se deu no respeito a outras religiões, pelo que o tema em si

proporcionava.

4 APLICABILIDADE DO PRODUTO E METODOLOGIA DE TRABALHO

O produto educacional, elaborado como parte desta pesquisa, consistiu em uma sequência didática de aulas, cujo tema foi o Folclore. Trabalhado a partir de perspectivas distintas, ele foi sendo desenvolvido visando às competências das disciplinas de Língua Portuguesa, História/Geografia e Artes, que prescreve a BNCC.

4.1 O sujeito da pesquisa

O objeto de estudo desta pesquisa foi o ensino da História Regional/Local, discutindo sua ausência ou presença, no sistema público de ensino. Para isso, após revisão bibliográfica de normativas da legislação educacional brasileira, artigos científicos e livros sobre o tema, definiu-se o sujeito da pesquisa, para o qual foi aplicado o produto educacional deste estudo.

Com a definição do sujeito, a saber, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Integrado de Estudos Municipal Santa Águeda e seus professores regulares, procurou-se, então, estudar os conteúdos e as competências próprias ao 5º ano do Ensino Fundamental I, para planejar as aulas, com a exposição do assunto, as propostas de atividades e o formato da avaliação consequente.

4.2 Como aplicar o produto

Para aplicar eficazmente o produto educacional de que trata esse trabalho - uma sequência didática do tema *O Folclore*, com aproximações à realidade local do aluno, é fundamental que o professor se prepare por escolhas pedagógicas que visem a atender às competências educativas específicas do público-alvo, procurando inserir a realidade regional ou local do aluno no assunto a ser apresentado e desenvolvido, o que requer pesquisa, investigação e interesse pela história local a que pertencem os alunos.

Cada etapa deve ser bem definida e as funções e tarefas explicitadas e distribuídas. O caráter interdisciplinar deve acompanhar toda a elaboração da sequência didática, bem como a avaliação deve estar presente, não apenas na conclusão do assunto, mas ao final de cada etapa.

De acordo com a BNCC (2012), sendo os alunos os protagonistas de todo projeto educacional, eles devem saber de forma clara o que se tem por objetivo com cada atividade ou ação e aprender a saber fazer, ou seja, o aluno deve adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mas também têm que aprender a como fazer uso dessas conquistas, quando

necessário. Portanto, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BNCC, 2012, p. 11).

Como se evidencia nos planos que explicam a sequência didática (ver item 3), o professor deve se preparar com leituras sobre o assunto, fazer escolhas pedagógicas por atividades que atendam às necessidades e objetivos de seus alunos, atentando por preferir utilizar-se de metodologias ativas, que incluam, de forma mais efetiva, os alunos partícipes das aulas, como também definir formas de avaliação, tanto formativas quanto somativas.

4.3 Eficácia: comprovação da aplicabilidade

A eficácia que se espera de um produto educacional deve ser a de corresponder aos objetivos propostos de início a um projeto. No caso da sequência didática para o desenvolvimento do tema *O Folclore*, sugerido nesta pesquisa, analisando as respostas ao questionário aplicado aos professores regulares das três turmas de 5º ano, que trabalharam esse tema, o saldo final foi positivo no que se refere à possibilidade real de se estudarem temas locais em disciplinas, como a de História, Artes e/ou Língua Portuguesa, quando o assunto convier e/ou permitir.

Segundo a opinião dos professores, não só o tema facilitou a participação dos alunos – como era de se esperar, mas também o uso de metodologias ativas (entrevista, vídeos, confecção de trabalhos artísticos, além da aula expositiva), que foram aplicadas durante as aulas. Em um país continental como o Brasil, com uma diversidade cultural acentuada e profundas desigualdades sociais, a escola precisa elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades e identidades linguísticas, étnicas e culturais dos seus alunos (BNCC, 2012), e a realização da sequência didática proposta por essa pesquisadora atingiu os objetivos a que se propôs, promovendo uma participação ativa dos alunos pela investigação do tema com moradores de sua cidade, a dedicação na confecção de trabalhos de arte e o interesse pela apresentação de manifestações de arte semelhantes em outros locais do país, entre outros, pois o aprendizado não se pode medir completamente, já que as singularidades de cada um são atendidas de diferentes maneiras.

4.3.1 Avaliação: diagnóstico e perspectivas

No planejamento da sequência didática, no acompanhamento de sua realização e na leitura da análise que os professores fazem no questionário que lhes foi aplicado por esta autora,

constata-se que o compromisso com um ensino interdisciplinar de História que promova uma educação integral foi cumprido.

As manifestações folclóricas no país, bem como a história da Congada, são considerados manifestações artísticas com temáticas coerentes aos movimentos antirracistas. Sendo assim, a atividade de pesquisa “entrevista” sobre a Festa do Rosário, proposta no plano de aula desenvolvido por esta pesquisa, rompeu, de certa forma, com um ensino linear de História Geral ou do Brasil, que esconde a complexidade das relações humanas, que o cotidiano, o regional e o local podem evidenciar, vivenciado nesta experiência educativa. E, quando se dá ao aluno a riqueza de um tema trabalhado de maneira interdisciplinar, ele tem a oportunidade, não apenas de exercitar a compreensão da realidade de forma mais aprofundada, como também desenvolver olhares a partir de diferentes perspectivas, o que se pode perceber com o tema folclore estudado pela História, as Artes e a Língua Portuguesa, além de propiciar a construção de saberes voltados para a sua uma formação integral, na medida em que compreende a realidade não apenas intelectualmente, mas também artística e afetivamente.

Portanto, o diagnóstico que se faz, a partir da aplicação do produto educacional deste estudo, é que há pouca ou nenhuma inserção de temas históricos regionais e/ou locais no programa de conteúdos da disciplina de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, porém, também se reconhece a sua real possibilidade de acontecer mais frequentemente nas salas de aula, espalhadas pelas regiões brasileiras.

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa abre um leque de perspectivas de se enxergar o aluno como um sujeito plural, cultural, protagonista de sua aprendizagem, que deseja se desenvolver plenamente e que, por isso, necessita de acolhimento, reconhecimento, estratégias pedagógicas que considerem seus talentos e demandas e iniciativas que acreditem em um ensino que dê voz à diversidade, à flexibilidade de conteúdos, enfim, ao aluno e ao seu fazer educativo.

A maneira como o tema proposto foi gestado, coordenado e avaliado mostrou os benefícios da avaliação formativa, processual, que acompanha o crescimento do aluno frente a um tema específico, suas dificuldades, descobertas, como também o contexto que o circunda, a escola, seus métodos, profissionais, e o bairro e cidade onde reside, enfim, seu meio social.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para

resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2012, p. 12).

Essas são as perspectivas que se colocam ao ensino da História Regional/Local, se trabalhado com ética, seriedade, objetivos bem definidos e atividades variadas, buscando o comprometimento efetivo de alunos, professores e todos os profissionais de uma instituição de ensino, que se sentem convocados a participar de projetos dessa natureza.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo central discutir a importância pedagógica e social do ensino da História Local no Ensino Fundamental I. Analisando, principalmente, o que dizem sobre esse assunto, os PCNs e a BNCC, entre outras normativas do Ensino no Brasil, pretendeu-se verificar as possibilidades e dificuldades em se trabalhar, na sala de aula, com conteúdos de História que tratem de fatos locais. Para isso, então, foi-se escolhida a Festa do Rosário, que acontece anualmente, em Silvianópolis-MG, para estudar o tema Folclore, na turma de 5º ano do Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda, produzindo uma Sequência Didática interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História.

O estudo da História, nos livros didáticos, privilegia matérias da História Geral e do Brasil, fundamentais, com certeza, para a construção de indivíduos críticos. Porém, muitas vezes, esses assuntos se perdem pelo desinteresse dos alunos. São fatos distantes, e sua implicância, no presente e no contexto dos estudantes, nem sempre se consegue estabelecer. Ora, a inclusão de fatos locais e regionais no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de História, pode aproximar do aluno a historicidade que possui o cotidiano de pessoas reais, governos municipais e relações entre instituições, entre outros componentes das narrativas históricas. Isso permite que o aluno se veja inserido efetivamente na comunidade em que vive e perceba, em si, condições de construir uma sua identidade dentro de um contexto social real. Dito de outra forma, o aluno percebe, próximo a ele, os vínculos sociais, políticos e culturais, que foram sendo construídos no passado e que chegam até o seu presente.

Uma das preocupações em se trabalhar conteúdo de História Local/Regional é a preparação do aluno para as diversas provas e avaliações do ensino praticadas no Brasil. Porém, uma das considerações importantes que se faz nesta pesquisa é o fato de que o estudo dessa realidade não exclui nem prejudica os outros assuntos exigidos nessas avaliações, os quais dizem respeito a fatos mais abrangentes e com repercussão mais marcante na história brasileira e mundial. Na verdade, quanto mais o aluno se enxerga parte da História Local, mais chances ele tem de se interessar pela história do seu país e do mundo, mais facilitada se apresenta a construção de sujeitos históricos conscientes e participativos.

Quando o aluno se vê fazendo parte de sua história, discutindo causas, consequências, características, forças, interesses, relacionados a fatos locais, são trazidos para sua discussão os grandes temas da atualidade, cujas origens estão no passado, tais como: direitos humanos, racismo, preconceitos, igualdade de gênero, justiça social e outros. Durante o desenvolvimento da sequência didática proposta nesta pesquisa, puderam-se notar as questões e debates em torno

da valorização da cultura afro-brasileira, como também as diferentes manifestações religiosas e artísticas pelo país, de maneira particular, a Congada.

Outro aspecto importante da inclusão de temas locais no estudo de História é o interesse dos alunos. O questionário aplicado aos professores que ministraram a Sequência Didática elaborada por esta autora pôde revelar a participação ativa dos alunos nas atividades e a troca de informações entre eles sobre a Festa do Rosário, pois é um evento tradicional na sua cidade. Com um trabalho desses, o aluno pode sentir que a história não é feita apenas de mitos ou ícones, muitas vezes, relatada a partir do lugar social da classe dominadora, mas, pelo contrário, que a história da sua gente, da sua cidade, também é importante como fato histórico. É a partir de estudos assim que o estudante pode estabelecer relações de identificação e diferenciação entre suas vivências e a de outras comunidades e povos. O resultado disso tem grandes chances de ser um maior respeito pela diversidade humana.

O produto técnico-tecnológico da presente pesquisa – a Sequência Didática, só foi possível ser pensado na perspectiva da Nova História, na qual muitos acontecimentos, anteriormente não relatados pela História Tradicional, agora são considerados como tais. O que essa nova historiografia trouxe foi uma ampliação da definição e do campo histórico. Os “excluídos” ou “apagados” da História oficial começaram a ser mencionados. É nesse olhar que ganha legitimidade histórica estudar, pesquisar e falar sobre a Festa do Rosário de Silvianópolis. Foi pela Nova História que todo e qualquer exercício humano ganhou sentido histórico. É por isso que as entrevistas realizadas pelos alunos desta pesquisa com os integrantes da Congada, ofereceram voz para os entrevistados contarem suas impressões pessoais sobre os ensaios, a dedicação necessária para que o evento aconteça de maneira organizada e condizente com o tema, o sentido que ela tem para cada um, entre outros, além de valorizar e consagrar os congadeiros como parte da produção história cultural da região.

Outro princípio da Nova História é a valorização do sujeito historiador, não apenas como observador, mas como alguém que se inscreve na narrativa. Ora, os alunos, por meio dessas entrevistas realizadas, em uma das etapas do desenvolvimento da Sequência Didática, assumiram o papel de historiadores, os quais relatam parte da história de sua cidade, resgatando nomes e registrando outros.

Em suma, pode-se concluir, que diante da temática e das problemáticas levantadas neste trabalho, destacaram-se dois pontos fundamentais que nortearam essa pesquisa, desde a leitura teórica, documental-normativa até à elaboração da Sequência Didática: a interdisciplinaridade, como caminho mais adequado para apresentar e explorar fatos históricos ou temas culturais, religiosos, artísticos, científicos e outros locais; e o ensino mais engajado, crítico e concreto, o

qual apresenta condições reais de levar o aluno a construir-se como cidadão, inserido em uma sociedade, com seus determinantes sociais e históricos; e que também tenha conhecimento histórico suficiente para participar ativamente da comunidade na qual pertence, sendo agente capaz de contribuir com as mudanças necessárias que seu tempo e contexto social exigem.

Esses dois aspectos enfraquecem uma concepção tecnicista da educação, voltada apenas para o mundo do trabalho, e fortalecem um ensino que potencializa os recursos humanos que professores e alunos possuem, simplesmente por serem os verdadeiros atores da história cotidiana que acontece em seu mundo. Por esse aprendizado holístico, transversal e engajado, tanto o aluno quanto o professor orientam-se historicamente e desenvolvem suas identidades. Há um desenvolvimento interior, que desembocará em uma prática externa, com votos de que se realizem as mudanças sociais e políticas que o tempo presente demanda. Tal processo vai muito além do que a Historiografia pode registrar ou a Pedagogia pode orientar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas**: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; SÜSSEKIND, Maria L. **Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1464 – 1479, out./dez. 2014.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf (Acesso em 16/04/2021).

ASSIS, Elisabete Xavier de; BELLÉ, Kássia; BOSCO, Vania Dilma. **O ensino da história local e sua importância**. REDIVI – Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo de Licenciaturas. UNIVALI, Santa Catarina, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA- ANPUH, **Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE**: reflexões e subsídios da ANPUH a respeito da BNCC, 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acessado: 6 de Abr. 2020.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local**: redescobrimos sentidos. Saeculum – Revista de História: João Pessoa, 2006.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. O ensino de História, memória e história local. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf. Acesso em 12 de abril de 2021.

BEZERRA, Juliana. Congada. Toda Matéria. S.d., online. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/congada/>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – 3ª versão. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: História**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado: 15 Mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acessado: 17 Mar. 2020.

BRASILESCOLA. Folclore. S.d,a. online. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore> . Acesso em 20 set. 2021.

BRASILESCOLA. Escravidão no Brasil: formas de resistência. S.d,b. online. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>. Acesso em 20 set. 2021.

BURKE, Peter. **A Escrita da História** – Novas Perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2 ed. São Paulo: editora Cortez, 2008.

CAPES. **Produções técnico-tecnológicas.** s/d. Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2020/10/perguntas-e-repostas-coleta.pdf> . Acesso em 15 de abril de 2020.

CERRI, Luis Fernando. **Regionalismo e Ensino de História.** Anais do 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CONGRESSO NACIONAL. **A Medida Provisória (MPV) nº 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação,** Brasília, 2019. Disponível: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acessado: 6 Abr. 2020.

CORRÊA, Raquel Folmer. O que é Tecnologia Social. In: BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Conceitos e categorias do ensino de Sociologia, vol.2.** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. pp.113-118.

DIANA, Daniela. Danças Folclóricas. Toda matéria, 22 jun. 2021. Online. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dancas-folcloricas/>. Acesso em 20 set. 2021.

Especial de Editoração e Publicações – Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70320>. Acessado: 15 Mar. 2020.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para a História Local.** Recife. ANPUH, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** 3 ed. Campinas:

Papirus, 2005.

FRANGELLA, Rita Cássia Prazeres; MACEDO, Elizabeth. **Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional.** , Educação em Revista/UFMG: Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 69 – 89, abril/junho 2016

GASPARELLO, Arlette Medeiros.; MAGAHÃES, Marcelo de Souza.; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro, Editora Mauad X, 2007.

GERMINARI, Geysso; BUCZENKO, Gerson. **História Local e Identidade: um estudo de caso na perspectiva da educação histórica.** Revista História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2012.

ITSBRASIL. **O que é tecnologia social.** s/d Disponível em <http://itsbrasil.org.br/conheca/tecnologia-social/> Acesso em 15 de abril de 2020.

KRAISH, Adriana Machado Pimentel de Oliveira. **O Patrimônio Arqueológico como elemento do Patrimônio cultural.** João Pessoa: ANPUH, 2007.

LOPES, Adriana. Entrevista. Educa Mais Brasil, 13, dez. 2018, online. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/entrevista>. Acesso em: 20 set. 2021.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **R. FACED**, Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/4555/3806>. Acesso em 17 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita Cássia Prazeres. **Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões,** Educação em Revista/UFMG: Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 13 – 17, abril/junho 2016.

MENDES, Anderson Fabrício Moreira. **Ensino e vivência: as apreensões da história local no cotidiano da sala de aula.** Revista Tema livre. Disponível em:

<http://revistatemalivre.com/anderson09-html>. Acessado: 18 Mar. 2020.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o ensino de história**. 7 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. **O ensino da história local: um grande desafio para os educadores**. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, Ouro Preto, 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul: Terra, Homens, Economia e Poder no Século XIX**, Salvador, EDUNEB, 2003.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios**. V. 13. Londrina: 2017.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Trad. Dora RochaFlaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em 20 set. 2021.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Proposta metodológica para o ensino de história**. Revista de Ciências Humanas, V. 4, n. 4. Erechim, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011a.

RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011b.

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. Revista Brasileira de História. 219-242. V. 9, n. 19. Set. 1989/ Fev. 1990.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. O que são artefatos culturais, materiais pedagógicos e recursos didáticos? **Blog Café com Sociologia**, Maceió, mai. 2019.

SOARES, Marco Antônio Neves. **O ensino de história presente nos parâmetros curriculares do ensino médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado**. História & Ensino, Londrina, v. 8, 2002.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009b.

SILVA, Luís Carlos Borges da. **A importância do estudo de história regional e local na educação básica**. XXVII Simpósio Nacional de História – conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 2013.

ZAMBONI, Ernesta & FONSECA, Selva Guimarães. **Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações**. 2010. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado: 20 Mar. 2020.

ANEXOS



Fonte: acervo da autora (2021)

O folclore brasileiro

Folclore são as manifestações da cultura popular que caracterizam a identidade social de um povo.

Fonte: <http://lendasfolcloricas.blogspot.com/>

As manifestações do folclore
dão-se por meio de:



- Mitos;
- Lendas;
- Canções;
- Danças;
- Artesanatos;
- festas populares;
- Brincadeiras;
- jogos etc.

Fonte: acervo da autora (2021)

Origem da palavra folclore

A palavra folclore tem origem no
inglês e é oriunda do termo **folklore**:



Folk - povo
Lore - conhecimento, saber.

Fonte: acervo da autora (2021)

No Brasil, o folclore brasileiro possui muitas danças que representam as tradições e as culturas de determinada região.

Elas surgiram da fusão das culturas europeia, indígena e africana e são celebradas em festas populares caracterizadas por músicas, figurinos e cenários representativos.



Fonte: acervo da autora (2021)

As danças folclóricas brasileiras mais conhecidas são:

- Bumba meu boi;
- Frevo;
- Catira;



Fonte: acervo da autora (2021)

As danças folclóricas brasileiras mais conhecidas são:

- Maracatu;
- Quadrilha;
- Reisado;



Fonte: <http://www.redefolk.com.org/maracatu-nacao-maracatu-rural-e-cavalo-marinho/>

As danças folclóricas brasileiras mais conhecidas são:

- Carimbó;
- Xaxado;



Fonte: <http://www.cultura.pe.gov.br/cana>

As danças folclóricas brasileiras mais conhecidas são:

- Batuque;
- Congada.



Fonte: <https://www.infoescola.com/folclore>

Fonte:

<https://www.todamateria.com.br/dancas-folcloricas/>



Fonte: Acervo da autora (2021).

Atividade:

Confeccionar um personagem típico de alguma das danças folclóricas estudadas nesta aula por meio de desenho, pintura, colagem ou escultura. As crianças vão desenhar o personagem, pintá-lo ou fazer colagem.

Para escultura, devemos solicitar material apropriado.



Fonte: Acervo da autora (2021).



Fonte: Acervo da autora (2021).



Fonte: Acervo da autora (2021).

Todas as nações do mundo guardam
algumas datas comemorativas de
fatos da sua história.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Tudo isso constrói a memória que temos de nossa cidade, Estado e país. Ela está presente em:

- Monumentos;
- Personagens históricos;
- Tradições;
- Costumes;
- Músicas;
- Tradições culinárias;
- Datas comemorativas, entre outros.



Fonte: Acervo da autora (2021).

Quando nos unimos para nos lembrarmos de certos acontecimentos e datas, nós nos sentimos integrados com pessoas do passado e do presente.

E é por isso que nós nos lembramos da escravidão no Brasil e de todas as suas consequências, que fazem parte da nossa memória nacional.

A resistência dos escravos foi uma resposta à escravidão que existiu no Brasil ao longo de mais de 300 anos.

Fonte: Acervo da autora (2021).

Porém, os africanos não foram escravizados passivamente.

A resistência à escravidão aconteceu por meio de:



- Fugas coletivas ou individuais;
- Revoltas contra feitores e seus senhores;
- Recusa em trabalhar;
- Execução do trabalho de maneira inadequada;
- Criação de quilombos etc.

Fonte: acervo das autoras (2021)

Dentre essas formas de resistência, existem festas, rituais e danças que contam essas lutas.

A Congada é uma expressão cultural e religiosa que envolve o canto, dança, teatro e espiritualidades cristã e de matriz africana.



Fonte: acervo das autoras (2021)



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis – MG.²

Nesta festa, se louva:

Nossa Senhora do Rosário,
São Benedito, Santa Efigênia,
lembrando a proteção que esses
santos deram aos escravos negros;



Fonte: acervo das autoras (2021)

² Foto cedida pela Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis, MG. Registro de Patrimônio Imaterial. Festa Nossa Senhora do Rosário, 2005. As fotografias pertencem, originalmente, à tese de doutorado de Andréa Silva Domingues, intitulada “Cultura e Memória: a festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis – MG”, publicada em 2007 pela PUC São Paulo.



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis – MG

Origem da congada



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis – MG

Enredo da congada



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis – MG

Personagens da congada



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvianópolis – MG

Dança da congada



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvanópolis – MG

Figurinos e adereços da congada



Fonte: Domingues, Andréa Silva, 2007 apud Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura de Silvanópolis – MG

Atividade – entrevista

Orientação para o trabalho de equipe



Entrevista é um diálogo entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado. O principal objetivo é extrair declarações e informações sobre determinado assunto.

Fonte: acervo da autora (2021).

Sugestão de perguntas e fontes:

Equipe 1 – História da Festa do Rosário

Equipe 2 – A congada em Silvianópolis (como começou, os primeiros participantes)



Equipe 3 – Enredo, figurino, música e dança

Fonte: acervo da autora (2021).

Fontes

http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-resistencia-dos-escravos.htm>

<https://www.todamateria.com.br/congada/>



Fonte: acervo da autora (2021).



Fonte: acervo da autora (2021).

