

O ensino de história local como possibilidade emancipatória

The teaching of local history as an emancipatory possibility

Monica Aparecida de Araújo Próspero
Leonardo Bis dos Santos

Resumo: O presente artigo, elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, objetiva discutir a potencialidade do ensino da história local como possibilitadora de práticas educativas emancipatórias. Nesse sentido, dá-se relevância a um ensino da disciplina que se oriente para uma perspectiva crítica voltada para a construção da autonomia do educando, vislumbrando a constituição do sujeito histórico. Defende-se que a constituição de práticas educativas emancipatórias, a partir do ensino da história local, pode contribuir para visibilização de corpos e vozes que foram alijados do processo histórico, colaborando assim, para o protagonismo do educando como agente histórico. Neste trabalho, apresenta-se o conceito de história local a partir dos aportes teóricos de Barbosa (1999), Cavalcanti (2018), Goubert (1988) e Barros (2013, 2017, 2020), traz-se o referencial freiriano alinhavado ao ensino de história e o ensino de história local, na perspectiva teórica de Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Ferro (1983), Schmidt (2009), Schmidt e Garcia (2005,2007), Schmidt e Cainelli (2004), Souza (2015) Melo (2015), entre outros.

Palavras-chave: História local; Ensino de história local; Práticas educativas emancipatórias.

Abstract: This article, based on a bibliographical research, aims to discuss the potential of teaching local history as an enabler of emancipatory educational practices. In this sense, relevance is given to a teaching of the discipline that is oriented towards a critical perspective focused on the construction of the student's autonomy, envisioning the constitution of the historical subject. It is argued that the constitution of emancipatory educational practices, based on the teaching of local history, can contribute to the visibility of bodies and voices that were excluded from the historical process, thus contributing to the protagonism of the student as a historical agent. In this work, the concept of local history is presented from the theoretical contributions of Barbosa (1999), Cavalcanti (2018), Goubert (1988) and Barros (2013, 2017, 2020). of history and the teaching of local history, in the theoretical perspective of Bittencourt (2004), Fonseca (2003), Ferro (1983), Schmidt (2009), Schmidt and Garcia (2005,2007), Schmidt and Cainelli (2004), Souza (2015) Melo (2015), among others.

Keywords: Local history; Teaching local history; Emancipatory educational practices.

História local: afinal, do que falamos?

Para apresentar o presente artigo, destacamos que partimos de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista as principais referências no campo da história local. Essas referências foram levantadas com base no conjunto de descritores “história local - ensino de história local - sujeito histórico”, aplicada aos repositórios institucionais do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES - e



da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - bem como na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisa foi realizada no ano de 2021 e as análises em 2022. O recorte temporal do levantamento bibliográfico foi entre os anos de 2015 e 2020. Feitas essas considerações, podemos classificar que se trata de uma revisão de literatura do tipo estado da arte, pois, apesar de termos incorporado artigos científicos em nossa análise, não realizamos uma revisão sistemática de literatura – o que nos exigiria o levantamento em bases como Scielo e/ou Periódicos Capes, além das realizadas.

O resultado desse levantamento nos conduziu a discutir o conceito de história local sob o prisma das práticas educativas emancipatórias – nosso objetivo principal –, por intermédio das contribuições teóricas de Goubert (1988), Barbosa (1999), Barros (2013, 2017, 2020) e Cavalcanti (2018). Iniciamos as considerações assinalando a necessidade de se problematizar o conceito em si, no intuito de produzir reflexões sobre uma abordagem que, apesar de inserida no quadro amplo das modalidades historiográficas, ainda encontra desafios em sua execução.

Sabe-se que a historiografia local, oriunda dos estudos franceses iniciados na década de 1950 do século XX, produziu uma série de estudos pautados no que Pierre Goubert, representante da segunda geração dos *Annales*, denominou por “unidade provincial” (GOUBERT, 1988, p. 70). De acordo com o historiador francês, esse espaço não seria maior do que “uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média” (GOUBERT, 1988, p. 70). Ou seja, a concepção de localidade referenciada pelo autor estreita-se com a visão do pequeno espaço, orientada para uma delimitação geográfica. Isso se torna mais evidente ao observarmos as influências que nortearam os estudos referenciados na localidade pelos franceses a partir do geógrafo Francês Vidal La Blache. Neste sentido, há o predomínio de um

[...] modelo das regiões bem definidas, muitas vezes coincidentes com regiões administrativas oficiais e com ambientes geográficos que haviam sido bem estabelecidos por La Blache em seus Quadros da Geografia da França (1903), foi uma referência marcante na escola de história local francesa



que se erigiu em torno da liderança de Pierre Goubert (BARROS, 2020, p. 370).

Desse modo, verificamos que as regiões estudadas buscavam, dentro dos limites cartográficos, compor suas explicações históricas. Isso para Goubert era algo positivo, pois, assim, os historiadores poderiam dedicar suas “atenções numa região geográfica particular cujos registros se encontravam bem reunidos, o que possibilita sua análise através do trabalho de uma única pessoa” (GOUBERT, 1988, p.73). Nesse cenário, o espaço podia ser investigado e apresentado previamente pelo historiador como uma espécie de moldura no interior da qual os acontecimentos, práticas e processos sociais se desenrolavam” (BARROS, 2013, p. 159).

No entanto, Barros (2017) argumenta que o condicionamento de análises historiográficas, a partir de critérios da geografia física tradicional, especificamente no estabelecimento de regiões a priori, podem colaborar para o empobrecimento das referidas análises. Isso significa dizer que trabalhar com a história local a partir de demarcações arbitrárias podem desprivilegiar a percepção dos processos históricos, perdendo-se os detalhes que estejam vinculados a outras realidades que transcendem ao *locus* da pesquisa.

Dessa forma, intui-se que adotar uma perspectiva de regiões compartimentadas, a partir de critérios geográficos ou políticos, é querer transformar a história local em um invólucro cujos acontecimentos internos não exercem dinâmicas para além desse espaço determinado não sendo afetados pelos movimentos externos, tornando a história enclausurada em si mesma.

Traz-se essa questão à tona, pois, apesar dos aportes teóricos advindos da Nova História; que advoga um redimensionamento da história local para além dos localismos e elitismos, promotores de uma narrativa laudatória e ufanista; ainda há dificuldades em lidar com um conceito tão fugidio que é mobilizado para diferentes sentidos, reverberando seu desconhecimento e implicando em distorções que conduzem à despotencialização do seu uso.

É nesse sentido que Cavalcanti (2018) ajuda a deslindar os desafios que se impõem à utilização do conceito, pois para o autor, o local deve ser alvo de problematização, para além da espacialidade, vislumbrando-o como uma

construção política e simbólica. O referido autor destaca que “são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico” (CAVALCANTI, 2018, p. 285). Consonante ao pensamento de Cavalcanti (2018), Barbosa (1999), na defesa de um estatuto para a história local, ratifica que o principal objetivo dessa abordagem é

[...] lançar luz sobre às vivências concretas de homens e mulheres em contraponto ao voo panorâmico da história que constrói explicações mais amplas e gerais, que engloba diferentes realidades num mesmo arcabouço padronizado de experiências. O que se deve pretender não é o teste de teorias, mas apreender toda a diversidade de experiências históricas que compõe o objeto sobre o qual elas versam (BARBOSA, 1999, n.p.).

Nesse sentido, depreende-se uma história local vinculada aos processos históricos cujo desenvolvimento tenha os indivíduos como protagonistas. Advoga-se pela historicidade de um local que seja “espaço de atuação dos sujeitos históricos”, (MELO, 2015, p. 41) em que “o espaço não é apenas o lugar no qual se luta, mas também aquilo pelo qual se luta”(BARROS, 2017, p. 320).

Emancipação e história local: entrelaçamentos na perspectiva Freiriana

A emancipação na perspectiva freiriana a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, pode ser concebida como a possibilidade coletiva de humanização, a partir de um projeto pedagógico cujo eixo central inscreve-se na luta político-social que objetiva a libertação contra a opressão de homens e mulheres por meio da conscientização. Tal libertação, nascida do confronto entre o oprimido x opressor, vislumbra a superação dos condicionantes históricos que reduzem o homem à condição de “ser menos”, colaborando assim para a transformação social e a inserção dos indivíduos numa sociedade pautada pela solidariedade, justiça social e dignidade humana.

Nesse sentido, a emancipação advinda do processo de conscientização se realiza no interrelacionamento entre os homens mediados pela realidade concreta, num movimento em que a práxis da ação-reflexão-ação desvela as



contradições sociais e impulsiona os sujeitos a agir coletivamente. Esses sujeitos ao assumirem seu papel de estarem e serem no mundo, estariam aptos a promoverem transformações, instituindo um novo modo de viver.

Assim, a proposta freiriana de emancipação traz em seu bojo uma pedagogia em que o oprimido desponta como o protagonista, cabendo a ele a “tarefa histórica” (FREIRE, 2019, p. 51) de conduzir o processo emancipatório. Isso porque, de acordo com o autor, sendo a opressão obra da ação humana, forjada nas suas relações, a libertação, necessariamente, perpassa pela oposição ao projeto opressor/dominador. Nesse sentido, o ser mais – antagonismo do ser menos – em Freire, liga-se ao caráter do inacabamento humano, expressando-se na realização da potência humana por meio do desenvolvimento integral e constante dos sujeitos que, cientes dessa condição, buscam sempre ser mais.

A partir desse pressuposto, defende-se que a história local, quando referenciada na epistemologia freiriana, tenha potencial para ampliar os conhecimentos históricos e também a criticidade do educando, colaborando para que formas de transformações sociais e emancipação derivadas dessa proposta educacional, cooperem para forjar uma sociedade mais equânime.

Freire (1959), em *Educação e Atualidade Brasileira*, ao analisar historicamente o papel da educação no país, advoga a necessidade da reconstrução desta, como forma de sair das contradições que condicionam os homens à acriticidade e a inexperiência democrática. Para o autor, o processo educativo brasileiro ancorado em relações autoritárias, advindas de um contexto externo, produz uma cultura que não encontra ressonância no educando, impedindo a apropriação das condições objetivas para se efetivar uma consciência dos mecanismos de opressão.

Alguns caminhos são apontados por Freire para a superação dessa “inorganicidade”, como ele denomina e, um deles seria a imersão na nossa própria realidade. Para o autor, “todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade” (FREIRE, 1959, p. 8). Assim, Freire Ressalta que:



[...] não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas, ou a longo prazo, sem nos pormos em relação de organicidade com a nossa contextura histórico-cultural. [...] que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes. Somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas, sobretudo, de suas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles (FREIRE, 1959, p. 7).

A partir de Freire, pode-se inferir que a história local possibilita a apropriação da leitura de mundo, tendo a realidade como mediadora. Com isso, afirma-se que esse movimento de inserção do educando na sua própria realidade pode colaborar para forjar problematizações que desestabilizam a visão de um conhecimento uniforme, pautado em pressupostos de neutralidade e na concepção factual, privilegiando os grandes personagens e eventos de uma história universal.

Bittencourt (2008) ao tratar da história local, aponta a possibilidade de se estudar o cotidiano para além da constatação do real ou da sensibilização de educandos pouco afeitos aos conteúdos históricos tradicionais. Na visão da autora, a história local deve ser utilizada para por em evidência as “transformações possíveis, realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação” (BITTENCOURT, 2008, p. 168). Nesse sentido, o local passa, a partir dessa visão, a ter status de produtor de conhecimento e não de reprodução. Sendo assim, intui-se que é proporcional a relação entre a aprendizagem e a familiaridade do educando para com as temáticas a partir do seu cotidiano.

Tal entendimento reverbera no pensamento freiriano, uma vez que a história local concorre para que haja a participação ativa dos sujeitos e o entendimento de que são protagonistas do processo histórico. Ortega, citado por Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, salienta que participar do processo histórico, tendo em vista a libertação, é entender que “a vida como biologia passa a ser vida como biografia” (FIORI, 2019, p.12).

O mesmo autor, quando se referindo a alfabetização - mas também podendo-se ampliar para uma ideia de “letramento histórico” – reflete que participar ativamente da construção do conhecimento incide em “aprender a



escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2019, p 12).

Outro ponto que merece destaque, quando se inter-relaciona a história local à teoria freiriana, diz respeito à autonomia. É importante ressaltar que a proposta de se trabalhar numa perspectiva local implica na produção de fontes historiográficas que transcendem o conhecimento instituído, superando desse modo, a hierarquização entre o saber acadêmico e o saber escolar. Tal ação revigora o processo educativo, pois dá saliência a autonomia do educando, entendendo que,

[...] autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um “ensinar a pensar certo”. [...] Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática (MACHADO, 2010, p.102).

Dessa maneira, podemos afirmar que a história local ao propiciar o desenvolvimento da autonomia do sujeito, colabora para a criticidade—contribuindo para o projeto humano de ser mais – uma vez querechaça a concepção bancária de educação que, para Freire, cumpre a função de aprisionar os homens na opressão, invisibilizando as contradições sociais. Pontua-se, então, que a instituição de uma educação pautada na dialogicidade, favorece para que os sujeitos possam “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2011, p. 38).

Ao trazer à tona uma proposta de história local comprometida ao conceito de ser mais freiriano, faz-se necessária a discussão em torno da memória. Acerca desse conceito, Le Goff (1990, p. 476) sinaliza para a necessidade de se compreender a memória coletiva como “um instrumento e objeto de poder”. Isso, principalmente quando se lida com sociedades que contam com a oralidade, devido ao perigoso de se estabelecer uma história de dominação capaz de silenciar determinados grupos sociais. Desse modo, Bittencourt (2008, p. 169), ratificando as proposições de Le Goff, afirma que,

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os



alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. [...] para evitar tais riscos, é "preciso" identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...".

Assim, percebe-se que ambos autores salientam as inconveniências de uma memória à serviço das permanências que buscam, por meio do enfoque dominante, subjugar as consciências. Freire, no que tange a essa problemática, em *Pedagogia do Oprimido* (2019), reitera a cultura do silêncio como razão fulcral do estabelecimento da invasão cultural, do antialogismo, da conquista e da divisão como elementos que instauram mecanismos para que a opressão se afirme.

À vista disso, reitera-se que a história local, quando portadora de uma concepção problematizadora, pode colaborar para visibilizar formas de emancipação, tendo o aluno como sujeito histórico, uma vez que, no desvelamento das contradições da realidade ele possa apreender, avaliar, comparar, criticar, conscientizar-se e agir, mediante o processo dialógico, que permite; de acordo com o preconizado por Marx, em sua tese XI sobre Feurbach; transformar o mundo para além de interpretá-lo.

Ensino de história local e prática educativa emancipatória

Ao situar as possibilidades educacionais derivadas do entrelaçamento do ensino de história local, visando a constituição de práticas educativas emancipatórias, não se pode deixar de reconhecer o legado freiriano no que tange a luta pela construção de uma educação libertadora. Essa educação libertadora, proposta pelo teórico pernambucano, pode ser efetivada a partir de determinados fundamentos que atravessam todas as suas obras.

Os fundamentos defendidos por Paulo Freire alavancam a possibilidade de forjar um ensino pautado na criticidade, propiciando a construção do sujeito histórico, tendo em vista que, a autonomia e o protagonismo discente são forjados através de um processo dialógico de aprendizado mútuo entre as partes envolvidas. O diálogo situa-se, então, como aspecto fundamental de um

projeto político-pedagógico que confere a possibilidade de os homens se humanizarem a si e aos outros, buscando superar a opressão.

O diálogo defendido pela teoria freiriana não é do tipo ingênuo, que busca estabelecer coalizão entre os oprimidos e os opressores, mas sim, “o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra a opressão, portanto, no conflito” (GADOTTI, 1979, p. 6).

Sendo assim, o pensar freiriano, orientado para a construção de práticas educativas emancipatórias, busca, por meio do diálogo, reconhecer o outro como coparticipante de um projeto em que todos estão comprometidos na luta pela libertação, tendo em vista um modelo societário vinculado à vida e ao exercício pleno desta. Mas, para além do diálogo, o legado freiriano desvela a potencialidade de um ensino problematizador. A educação problematizadora é assumida por Freire como a base da pedagogia da libertação, pois, ela tem por finalidade uma proposta confrontadora à educação bancária de modo a situar o homem como um ser cuja ontologia se destina à liberdade.

Na visão freiriana, a educação de cunho problematizador converge para o desvelamento das contradições sociais que, em última instância, promovem a conversão de “seres para o outro” em “seres para si” por meio da conscientização. O conhecimento possibilita a consciência crítica que impulsiona o empoderamento de modo que os sujeitos tenham condições de rejeitarem participação tutelada na história, assumindo-se como protagonista de um processo coletivo, cujo desfecho não pode ser outro, senão a libertação de todos.

Assim, o legado freiriano reforça uma concepção educacional dialógica e problematizadora que vai ao encontro de uma proposta crítica, capaz de valorizar os saberes de forma horizontal a fim de que estes se entrelacem à realidade do educando, de modo a integrarem suas vivências, possibilitando uma aprendizagem vinculada à educação histórica. Esse processo de ensino tem como intuito, ao incidir na vida prática do educando, possibilitar a orientação/ação no tempo presente, cujo objetivo é o de construir



“compreensões e explicações sobre o mundo, favorecendo o agir e o pensar em relação ao mundo em que se vive” (SOUZA, 2018, p. 145).

A educação histórica, de acordo com Aguiar (2020), na esteira Maria Auxiliadora Schmidt (2009), faz-se necessária, tendo em vista que os processos de aprendizagem foram moldados em torno de excessos de pedagogização e psicologização; o que sugere aprendizagens mais relacionadas com a aquisições de competências ou habilidades que não são propriamente vinculadas à ciência histórica.

Para Schimidt e Garcia (2007), o efeito de uma aprendizagem fundamentada sob essas bases implica no “sequestro da cognição histórica”. Tal conceito, de acordo com Schmidt (2009), tem a finalidade de impedir que os sujeitos apropriem-se de formas de agir e se posicionarem no mundo, de forma crítica, frente aos processos de dominação e exploração originados pelo capital.

Nesse sentido, a autora enfatiza que as concepções de aprendizagem presentes tanto nos livros didáticos, quanto nos documentos oficiais curriculares, no Brasil, limitam a possibilidade de se constituir uma consciência histórica¹ capaz de se contrapor ao discurso dominante. Isso torna-se mais emblemático quando se lança luz sobre os livros didáticos, buscando um ensino de história emancipatório. Sobre isso, Souza (2018, p. 141), ancorado em Chaves e Garcia (2011), fornece indícios da complexidade que envolve a temática, pois, para ele,

[...] quando se pensa nos processos através dos quais os livros didáticos inserem-se na cultura escolar, é preciso entender que tais obras sofrem influências variadas, chegando ao professor e aos alunos a partir de processos de escolhas, inseridos numa tradição seletiva da cultura. Dessa forma, disputas intelectuais, culturais e ideológicas podem ser compreendidas como fatores importantes nos processos de produção e distribuição dos livros didáticos. Os conhecimentos e referenciais teórico-metodológicos inseridos nesses materiais também não passam ao largo dessas questões.

¹O conceito de consciência histórica parte do constructo teórico do historiador alemão Jorn Rusen. Para o teórico alemão a consciência histórica é “um fenômeno necessariamente humano, cuja operação mental articula passado, presente e futuro como forma de orientação e compreensão das experiências vividas pelo homem no tempo, no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática cotidiana.” (BONETE, 2013, p. 1).



Dessa forma, a utilização do livro didático requer uma análise crítica desse material, levando em conta os interesses e o contexto de produção.

Melo (2015), ao tratar desse artefato, aponta que os livros didáticos embora, tenham sofrido remodelações nas últimas décadas, em razão das mudanças paradigmáticas do campo historiográfico, ainda apresentam fragmentações e distorções no que tange aos conhecimentos históricos. Isso, de acordo com a autora, pode implicar na elaboração de um saber escolar com as mesmas características.

Para a autora, a superação dessa condição, encontra-se na aproximação entre o ensino e a pesquisa, haja vista que um ensino de história significativo deve perpassar pela produção do saber em concomitância com o ensino tanto de professores, quanto de educandos. Assim, um dos caminhos é problematizar o conteúdo do manual didático, desestabilizando-o como um “saber concreto, pronto e indiscutível” (MELO, 2015, p. 100). Nesse percurso, a inserção da história local no âmbito escolar pode favorecer a produção de saberes, implicando, diretamente, na percepção do educando como construtor da história.

É nesse ponto que a história local apresenta potencialidade para a conformação de práticas pedagógicas emancipatórias, pois, de acordo com Melo (2015, p. 109), “partindo da premissa que a História é uma experiência real vivida por todos os homens [...] torna importante apreender e incorporar a perspectiva da classe trabalhadora, do seu cotidiano e das suas lutas”, descortinando possibilidades para que entre em cena sujeitos múltiplos que, de alguma forma, foram obliterados por uma “histórica única”² Isso por que

A história local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos lócus de exercício de poder [...] que incorpore o local, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica [...] historicizando e problematizando o

²O conceito explicitado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie refere-se a narrativas estereotipadas capazes de reduzir a dimensão real daquilo que se propõem a discutir. Para a autora, as relações de poder envolvidas nessas narrativas produzem visões deturpadas que concorrem para a obliteração de corpos e vozes reverberando preconceitos e senso comum. A palestra da escritora proferida para o Ted Talks em 2009 pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em 10 de maio de 2022.



sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida (GONÇALVES, 2007, p. 182).

Defende-se, então, que a história local pode fornecer possibilidades para que o aluno perceba-se como sujeito histórico, tendo em vista que as problematizações das múltiplas contradições pertinentes à realidade dos educandos pode colaborar para a instauração de uma consciência histórica capaz de orientar a ação dos sujeitos no tempo presente, possibilitando-os “problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado/presente/futuro”(SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 301).

Nesse caso, a história local, seria mobilizada pelos alunos como uma “ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente” (SCHMIDT e GARCIA, 2005, p. 301). Isso, torna-se importante, pois,

[...] a finalidade básica do ensino de história na escola é fazer com o que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. [...] O estudo da História nos possibilita aprender e apreender um referencial que nos ajuda na leitura e compreensão da realidade social(FERNANDES, 1995, p. 44).

Corroborando Fernandes (1995), Bittencourt (2008) destaca a simbiose existente entre a história escolar e a cidadania e, embora esta seja vinculada, geralmente, à conformação do cidadão político, aponta-se para a necessidade de trazer à tona uma cidadania social voltada para a formação do cidadão crítico. Ou seja, de sujeitos comuns,

[...] que vivem um presente contraditório de violência, desempregos, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas dos acontecimentos internacionais como guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais [...] ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diferentes fatos de ordem econômica, política e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera importante e confusa contra os padrões, estrangeiros,

sindicatos ou o abandono fatalista da força de destino (SEGAL apud BITTENCOURT, 2008, p. 121-122).

Assim, ratifica-se que o ensino em história local mostra-se profícuo na construção de práticas educativas emancipatórias; incidindo sobre a constituição de uma consciência crítica, pois, além dele promover a humanização dos sujeitos, colocando-os numa posição preeminente, no centro das discussões históricas, pode a partir das vivências e questões que permeiam a vida dos locais; “ser usado como uma janela para o mundo” (SAMUEL, 1990, p. 229). Dessa forma, colaborando para a apreensão de outras realidades e temas. Assinala-se para o fato de que

306

O ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos (SEFFNER, 2018 p. 26).

Entende-se que essa ambivalência entre o local e o global seja interessante e necessária no campo do ensino da localidade, pois,

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

Desse modo, problematizar esse local à luz dos acontecimentos exteriores – e às vezes, diretamente, ligados às questões locais – pode concorrer; tal como Seffner (2018) aponta ao discutir as tarefas das aulas de história; para a possibilidade de o aluno indagar-se sobre sua historicidade a partir de suas relações próximas. De acordo com o autor,

[...] uma aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (SEFFNER, 2018, p. 23).



Portanto, entende-se que o cotidiano do aluno deve ser valorizado como forma de evidenciar uma história local que vá além da narrativa de determinada localidade, personagem ou monumento, mas que se proponha a dar visibilidade aos indivíduos como agentes centrais dos processos históricos, constituindo, assim, a possibilidade do desenvolvimento de uma cidadania social que transcenda e englobe o sujeito político e econômico, perspectivados nas propostas curriculares que permearam – e permeiam - a construção do ensino de história no Brasil. Sendo assim, faz sentido nessa proposta de ensino de história, conceber os alunos como

[...] sujeitos produtores de história e conhecimento. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam nos diferentes espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola [...]. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata [...] também ao contrário de restringir a condição de cidadão à de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência (FONSECA, 2003, p. 94).

Tal entendimento delinea a questão central desse artigo, pois o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, a partir da história local, pode permitir a visibilização de narrativas daqueles que, de acordo com Freire (2019), mesmo estando no mundo, permanecem proibidos ser. Trazer esses personagens à cena é se rebelar contra

[...] uma história que projeta os destinos da sociedade decididos por poucos homens. Onde os acontecimentos cotidianos são apagados, onde a participação da população é no máximo pano de fundo, resultado na construção da idéia de que a história são os outros. Afinal, acabamos nos inserindo e participando de um imaginário onde a história se constrói ao nosso largo. Façamos um raciocínio ao inverso e imaginemos toda a população se sentindo dentro da história e com capacidade e poder para influir nesta. O quanto deve ser difícil para as estruturas políticas e sociais passar a conviver com um povo que reage e luta contra o que discorda, contra as injustiças, contra as desigualdades (MONTENEGRO, 1991, p. 13).

Desse modo, torna-se importante destacar junto a Montenegro (1995, p. 13) que o ensino de história “ao privilegiar o enfoque e um tipo de compreensão para o passado está definindo uma explicação para o presente e



um projeto de futuro”, o que vai ao encontro da concepção de consciência histórica, já que, de acordo com Ferro (1983), a história que é ensinada tem influência sobre nossa visão de mundo e, muitas vezes, determina a nossa forma de ser e agir.

Nesse sentido, faz-se necessário colocar em discussão qual é o passado que tem mobilizado o presente dos educandos e como ele tem orientado e potencializado a ação destes, tendo em vista que, “controlar o passado ajuda a dominar o presente”(FERRO, 1983, p. 11). Dessa maneira, o ensino-aprendizado, a partir da história local, pode possibilitar o desvelamento de outras narrativas, colaborando para o empoderamento dos sujeitos. Tal conceito, depreendido no referencial freiriano, pode ser depreendido como

[...] um processo que emerge das interações sociais, em que nós seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando” descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e libertação (GUARESCHI, 2010, p.183).

Com isso, pode-se afirmar que a aprendizagem, a partir do local, tem o potencial de caracterizar-se como um ato de resistência, tendo em vista que: se fazer visível e ter voz numa sociedade marcada pela opressão, é um grande passo para a luta pela emancipação social, delineada à medida em que a humanização e a constituição de um mundo mais justo se fizer presente.

Considerações finais

O artigo em questão trouxe para o debate a potencialidade do entrelaçamento do ensino, referenciado na localidade, e o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, tendo por finalidade a constituição do sujeito histórico. Como subcamada analítica, pretendeu-se colocar em discussão a mobilização de conhecimentos formais para a transformação local – nesse caso, o modo como as disciplinas escolares, especificamente o ensino de história, podem ser potencializadas para a mobilização de energias sociais na obtenção de uma outra sociedade. Nesse sentido, como ferramenta teórica, coloca-se em evidência o conceito de história local a partir de pressupostos



vinculados à dimensão política e simbólica dos acontecimentos – em superação aos aspectos geográficos e políticos-administrativos do espaço.

No que tange à emancipação, considera-se que ela é decorrente da relação estabelecida entre o homem e a realidade concreta por meio da práxis. É nesse sentido, que a história local colabora para a apropriação da leitura de mundo, podendo, por meio dela, se questionar e desestabilizar uma história construída ao largo dos indivíduos. Outrossim, o ensino de história local, quando problematizado, concorre para que haja participação ativa dos sujeitos e o entendimento de que são protagonistas do processo histórico.

Com relação ao ensino de história local e o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, destaca-se o legado freiriano, principalmente, o aspecto dialógico e problematizador de sua teoria, permitindo-se depreender o viés crítico dessa proposta pedagógica. Evidencia-se também, a necessidade de estabelecer vínculo entre o ensino de história e a realidade dos sujeitos, bem como de desenvolver uma aprendizagem pautada na educação histórica. O referido vínculo urge como forma de se evitar o “sequestro da cognição histórica”, que induz os indivíduos a manterem-se alheios, impossibilitando a constituição de uma consciência histórica que os impulsionem a se orientar no presente tanto quanto a perspectivar o futuro. Por fim, aponta-se que a história local pode evocar narrativas de grupos, historicamente, invisibilizados, o que de certa forma, contribui para o empoderamento e resistência dos mesmos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. Palestra TED Talks. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em 10 de maio de 2022.

AGUIAR, Ednalva Padre. Aprendizagem Histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria da História. *Revista História&Ensino*. Londrina, v. 26, n. 2, p. 51-72, Jul/Dez. 2020.

BARBOSA, Agnaldo de Souza. A propósito de um estatuto para a História Local e Regional: algumas reflexões”. In: **Revista História e Perspectiva**. Uberlândia: UFU/COCHI, n. 20/21.1999. Não Paginado. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/385502694/Estatuto-Para-Uma-Historia-Regional> . Acesso em 10 de março de 2022.



BARROS, José D'Assunção. O lugar da História Local. In: BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço, Geografia**: diálogos interdisciplinares. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BARROS, José D'Assunção. Modelos de Espacialidade na História e na Geografia—uma comparação entre a História Local Francesa e a representação do espaço nas gerações subsequentes. **História em Revista**, Pelotas, v. 26/1, dez./2020, p. 369-387. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/19119/12777>. Acesso em 10 de março de 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

BONETE, Willian Junior. Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: Dourados, v. 7, n. 14, p. 1-20. Jul/dez 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303603429_Notas_sobre_o_conceito_de_consciencia_historica_e_narrativa_em_Jorn_Rusen_e_Agnes_Heller. Acesso em: 30 de abril de 2022.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e História local: desafios, limites e possibilidades. In: **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 07, n.13, p.272-292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393/271> . Acesso em 22 de março de 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a História Local. Ensino em **Revista Uberlândia**. 4 (1): 43-51. jan./dez.1995.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: **Revista Papyrus**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Recife, Universidade do Recife (Tese de concurso para Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco), 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976> . Acesso em 15 de jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.



GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007

GOUBERT, Pierre. História local. **Revista Arrabaldes**. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, maio/agosto, p. 69-82, 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413889345/GOUBERT-Pierre-Historia-Local-pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, D., R. E., e ZITKOSKI, J. J. (org.). (2010). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. p.182-183.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Ed. UNICAMP, 1990,

MACHADO, Rita de Cassia de F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELO, Vilma Lurdes Barbosa. **História Local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Lembranças de um aluno mal comportado. In: **Tópicos Educacionais**. Recife, UFPE, Centro de Educação, v.9, n. 1/2, 1991, p. 11-16. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230641/24784> . Acesso em 20 de Fevereiro de 2022.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh; Marco Zero, v.9, n.19, p.219-243, set. 1989 - fev. 1990. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCÍA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf> . Acesso em 30 de abril de 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCÍA, Tânia Maria Braga. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S; GARCÍA, Tânia M. B **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica**. Curitiba: UFTPR, 2007.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. p. 1-9. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0659.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2022.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M.P.; PEREIRA, N.M. (Org.) **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2018. P. 19-34.

SOUZA, Éder Cristiano de. Livros Didáticos e Epistemologia da História: Perspectivas e Abordagens do Conhecimento Histórico na Cultura Escolar. **Histórias e Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.135-161, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/35095/24930>. Acesso em 28 de abril de 2022.

SOUZA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de história local: cruzando conceitos e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 238 f. 2015.

Sobre os Autores

Monica Aparecida de Araújo Próspero

monicaufes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9561-5953>

Licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - (2007). Professora da Rede Pública de Ensino no Município de Vitória e no Governo Estadual do Espírito Santo. Aluna do curso de Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades - PPGEH do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

Leonardo Bis dos Santos

leonardo.bis@ifes.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9048-8705>

Graduado em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado –UFES; Especialista em Educação Ambiental – IFF; MBA em Gerenciamento de Projetos – FGV; Mestre em Políticas Sociais – UENF; Doutor em História – UFES. Já foi secretário de finanças e de planejamento estratégico do município de Serra, na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Seus trabalhos de pesquisa focam a área de Sociologia, com ênfase em sociologia da questão ambiental e conflitos sociais; ensino de humanidades; estudos sobre periferias; além de temas relacionados à teoria da ação social em processos de emancipação social. Atua como professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES (Campus Vitória), onde leciona no ensino técnico, na graduação e pós-graduação (Mestrado em Ensino de Humanidades - PPGEH). Lidera o Grupo de Estudos, Pesquisa e



Extensão em Sociedade e Emancipação - GEPESE e é Pesquisador de Produtividade do Ifes.

