



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL**

NATHÁLIA DA SILVA DO NASCIMENTO

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: O jogo de tabuleiro como ferramenta
lúdica para o Ensino de História em Raposa-Ma.

**São Luís
2026**

NATHÁLIA DA SILVA DO NASCIMENTO

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: O jogo de tabuleiro como ferramenta lúdica para o Ensino de História em Raposa-Ma.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador/a: Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Linha de Pesquisa: Linguagens e Construção do Conhecimento Histórico.

**São Luís
2026**

Nascimento, Nathália da Silva do.

História local, memória e identidade: o jogo de tabuleiro como ferramenta lúdica para o Ensino de História em Raposa-Ma. / Nathália da Silva do Nascimento. – São Luís, 2026.

93 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Ensino de História. 2. História Local. 3. Memória. 4. Identidade. I. Título.

CDU 93/94:371.695(812.1)

NATHÁLIA DA SILVA DO NASCIMENTO

HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: O jogo de tabuleiro como ferramenta lúdica para o Ensino de História em Raposa-Ma.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Rodrigues dos Santos
(orientador/a)
(PPGHIST/UEMA)

Prof.(a) Dr.(a). Dayse Marinho Martins
(Examinador/a Externo)
(UFMA)

Prof.(a) Dr.(a). Fábio Henrique Monteiro Silva
(Examinador/a Interno)
(PPGHIST/UEMA)

Prof.(a) Dr.(a). Júlia Constança Pereira Carneiro
(Suplente)
(PROFHISTÓRIA/UFMA)

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido saúde, persistência e sabedoria para percorrer esta jornada que trilhei durante esses dois anos de mestrado e por me conceder a capacidade de superar todos os desafios enfrentados para a realização deste trabalho.

À minha família por sempre apoiar as minhas decisões, aos meus amigos, colegas de turma. É um grande privilégio ter amigos que nos apoiam nos momentos mais desafiadores. Por isso, agradeço imensamente a todos aqueles que contribuíram diretamente ou indiretamente para a realização deste sonho e pelas palavras de incentivo.

Expresso os meus mais sinceros agradecimentos a minha orientadora, Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Rodrigues dos Santos, por todo o apoio, enriquecedora orientação ao longo deste processo. Seus conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Não posso deixar de expressar a minha gratidão a todos os professores do PPGHIST que tive contato durante as disciplinas. As aulas e discussões contribuíram de forma significativa para o amadurecimento da pesquisa.

Meus agradecimentos à Universidade Estadual do Maranhão e ao Programa de Pós-Graduação em História. É um grande privilégio concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica nesta instituição.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Prof.(a) Dr.(a). Dayse Marinho Martins e Prof.(a) Dr.(a). Fábio Henrique Monteiro Silva por dedicarem tempo para avaliar este trabalho e por seus comentários construtivos e enriquecedores para a pesquisa.

A todos vocês, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

Neste trabalho construímos uma proposta pedagógica como ferramenta para o Ensino de História do Município de Raposa – Ma com ênfase na história local, memória e identidade e tem como objetivo o estudo da memória e da história local. A investigação parte da análise de narrativas oficiais e tradicionais da história local, a partir de fontes históricas e bibliográficas diversas, resultando na construção de um produto técnico tecnológico que é um jogo de tabuleiro, voltado para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, para que os mesmos possam aprender de um jeito lúdico sobre a História do município de Raposa, considerando os aspectos culturais, econômicos, religiosos e territoriais. Pensando no processo de consciência histórica formulado por Jörn Rüsen, alguns questionamentos ou indagações fazem parte do nosso interesse de pesquisa que é estimular a consciência histórica dos alunos do Ensino Fundamental a partir do ensino da História local.

Palavras-chave: História Local. Memória. Identidade. Ensino de História. Jogo de tabuleiro.

ABSTRACT

In this work, we construct a pedagogical proposal as a tool for teaching the History of the Municipality of Raposa – MA, with an emphasis on local history, memory, and identity. Its objective is the study of memory and local history. The investigation begins with the analysis of official and traditional narratives of local history, based on diverse historical and bibliographical sources, resulting in the construction of a technical-technological product: a board game aimed at 9th-grade students so that they can learn about the history of the municipality of Raposa in a playful way, considering its cultural, economic, religious, and territorial aspects. Considering the process of historical consciousness formulated by Jörn Rüsen, some questions or inquiries are part of our research interest, which is to stimulate the historical consciousness of elementary school students through the teaching of local history.

Keywords: Local History. Memory. Identity. History Teaching. Board Game.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características desenvolvidas pelos jogos educativos no processo de ensino aprendizagem	p. 63
---	-------

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica do município de Raposa-Ma	p.33.
---	-------

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. HISTÓRIA LOCAL; MEMÓRIA E IDENTIDADE	16
2.1 A História Local: Recuperando memórias e construindo identidades	18
2.2 Diálogos com a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)	25
2.3 Trilhando o território de Raposa-Ma: Visitando lugares de memória	33
2.3.1 O corredor das rendas	35
2.3.2 O padroeiro dos pescadores: A festa de São Pedro	38
2.3.3 A praça Chico Noca	39
2.3.4 Viva Raposa	42
3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RAPOSA-MA: ANALISANDO O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E HISTÓRIA LOCAL	44
3.1 O Ensino de História em Raposa-Ma: Reflexões necessárias sobre o conceito de consciência histórica e a história local	45
3.2 A Produção da História e da Historiografia sobre Raposa	49
3.2.1 A História de Raposa em estudos acadêmicos	53
3.3 O jogo de tabuleiro como ferramenta para o ensino da História: Em destaque a história local para o despertar da consciência histórica dos alunos	55
4. O PRODUTO EDUCACIONAL TÉCNICO-TECNOLÓGICO: UM JOGO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM RAPOSA – MA	65
4.1 O jogo de tabuleiro como ferramenta utilizado nas aulas de história do município de Raposa -MA	69
4.2 O tabuleiro de jogo e seu processo de construção	71
4.2.1 O processo de produção do tabuleiro	77
4.3 O jogo de tabuleiro e sua aplicação: Construindo a História do município de Raposa-MA	79
4.4. E-book como manual de instruções: orientações para o (a) professor (a) sobre a utilização do jogo	85
4.5 Avaliação e resultados	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6. REFERÊNCIAS	90

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo construímos uma proposta didática de um jogo de tabuleiro educativo para o ensino de história local no Município de Raposa – Ma, e tem como objetivo geral o estudo da memória, da identidade e da história local. A investigação parte da análise de narrativas oficiais e tradicionais da história local, a partir de fontes históricas e bibliográficas diversas, resultando na construção de um jogo de tabuleiro, voltado para os alunos do ensino fundamental do 9º Ano, do Município de Raposa – Ma.

Ao longo da minha trajetória enquanto professora de história do município pude constatar que em muitas situações as aulas de história no ensino básico tendem a se tornarem livrescas e decorativas, ainda mais quando os fatos históricos são apresentados sem nenhum tipo de contextualização, o que faz com que, não raramente, a disciplina torne-se “chata” na concepção dos alunos e distante de suas realidades e vivências, ocasionando o baixo interesse e motivação.

A motivação no contexto escolar há muito tempo vem sendo avaliada como um determinante do nível e da qualidade do ensino e aprendizagem. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido na busca do aprender. Os elementos do contexto, que intervêm na relação entre a motivação e a aprendizagem, estão ligados aos mais variados fatores, entre os quais, o envolvimento da família, às condições sociais, econômicas e culturais dos alunos, às políticas educacionais e à escola. A motivação do aluno, sem dúvida, é considerada um fator muito importante para o êxito escolar.

A elevada autoestima estimula o aprendizado, o estudante que a possui aprende com mais alegria e facilidade. Os discentes necessitam de uma orientação educacional que inclua estímulos sócios afetivos que favoreçam o desenvolvimento do autoconhecimento, da identidade pessoal e com ela a elevação da autoestima, para reconstruir seus projetos de estudo e de vida. (Machado, 2012).

Para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender para assim, desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais, inseridos no processo histórico. Os educandos devem sentir-se estimulados a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade. O conteúdo científico, portanto, não deve ser descontextualizado da vida do aluno. E neste sentido, especificamente, o professor de História

deve ter um papel ativo dentro desse processo. A aprendizagem deve ter um sentido para a vida prática dos estudantes.

Os conhecimentos ligados a história local e regional, por exemplo, podem possibilitar ao aluno um suporte para a compreensão de uma história global. Conhecendo a região em que vive, as relações socioeconômicas, culturais, são aspectos que favorecem ao aluno poder entender a complexidade histórica de uma sociedade mais ampla. Assim, o conhecimento sobre a história local pode despertar o gosto dos estudantes pela história em suas várias dimensões e, conseqüentemente, contribuir no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, acreditamos que a utilização de temáticas locais se faz necessárias no Ensino Básico, aspectos presentes na própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e pelo Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (2019).

Vários estudos já têm evidenciado a importância da história local em sala de aula (Bittencourt, 2008; Caimi (2015); Rocha (2015), dentre outros, ressaltando que o interesse pela história tende a aumentar ao aproximar os conteúdos trabalhados das realidades dos alunos, já que é comum surgir as seguintes questões em sala de aula por parte dos alunos como “para que estudar isso?”, “para que vou usar isso?”, entre outras perguntas, que desafiam os professores no dia a dia.

É analisando a própria realidade, compreendendo este lugar, passando pelos aspectos culturais, econômicos, religiosos, territoriais, o meio em que vive e a relação desse lugar com conjunturas mais amplas, é que os alunos poderão se conscientizar dos papéis que desempenham e desempenharão na sociedade, e as maneiras que podem participar e conseqüentemente ajudarem a mudar e a melhorar o local em que vivem, agindo politicamente e de maneira cidadã.

O ensino da história no ensino básico atrelado ao desenvolvimento de uma pesquisa e inclusão de temáticas ligadas à história do Município em que os alunos estão inseridos pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendizado histórico dos discentes, proporcionando assim, uma maior capacidade de consciência e reflexão sobre a sua realidade e favorecendo na formação de sua identidade pessoal e social, tornando-os aptos a compreender e intervir na sua realidade de maneira crítica e cidadã.

O estudo da história local além de contribuir no processo de formação e valorização da memória e da identidade também é fundamental para a valorização das micro-histórias, facilitando o desenvolvimento de problematizações, a apreensão de histórias ligadas a diferentes sujeitos, inclusive as histórias silenciadas de pessoas simples e anônimas, ou seja, as

que não foram institucionalizadas, favorecendo a reflexão de experiências individuais e coletivas do aluno, mostrando que elas são também “constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica” (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 114).

Conforme perspectiva de Circe Bittencourt (2008), a opção de incluir em propostas curriculares e em algumas produções, a história do cotidiano e a história local, não é recente. “A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. (Bittencourt, 2008, p.165).

Os trabalhos de Bittencourt (2008), Caimi (2015), revelam que o olhar para o ensino de história é essencial, e que esse olhar se tornou necessário a partir das mudanças curriculares ocorridas após a reconstituição da História como disciplina autônoma no final do século XX. Assim, abre-se a possibilidade de pesquisadores produzirem trabalhos que dialogam com conceitos mais profundos sobre os saberes e práticas em torno do ensino de história.

Acredita-se que se faz necessária não só a inclusão de temáticas ligadas as vivências dos alunos, mas a incorporação, também, de novas linguagens que possa retirar o aluno de sua passividade diante do modelo ainda muito presente nas aulas de história que valoriza a exposição oral de conteúdos prontos. (Rocha, 2015).

Sobre estes aspectos, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de história vem se voltando para analisar a tradicional e tão criticada exposição didática oral, presente nas aulas de história. As proposições contempladas em diversos artigos, apontam para o uso de outras linguagens que não somente a “exposição didática do professor, tais como as fontes documentais, propiciando aos alunos a experiência de construção de conhecimentos a partir de sua interpretação” (Rocha, 2015, p.97).

Sendo assim, o objetivo central dessa pesquisa é analisar o que contempla a literatura sobre a história local do Município de Raposa, visando o estudo da memória, da identidade, para a construção de um jogo de tabuleiro para o ensino de história nas escolas públicas desse município.

Para tanto, vamos propor um ensino de história que faça uso da História Local, memória e identidade e como produto final a construção de um jogo didático de tabuleiro sobre a História do município de Raposa-Ma a ser aplicado, em sala de aula, com o objetivo de estimular a consciência histórica dos discentes e fomentar o interesse pela disciplina de História.

Portanto, nossa intencionalidade é explorar a dimensão didática da história local, tendo como base teórica a utilização de obras que já foram publicadas sobre a história do município como proposta para o ensino e aprendizagem na disciplina de história na educação básica.

Raposa possui cerca de 31 mil habitantes (IBGE 2022) em uma área de 79,213km². Nos anos 1940, dois imigrantes de Acaraú, Antônio do Pocal e José Baiaco, fundaram a povoação juntamente com suas famílias. Suas principais atividades de subsistência eram a pesca e a produção de rendas, ambas realizadas de forma artesanal. Em 1952, Chico Noca chegou à região e trouxe sua família de Acaraú, além de várias outras pessoas para povoar a Raposa. Em 1994, o povoado de Raposa se separou de Paço do Lumiar e se tornou um município.

Considerado a maior colônia de pescadores cearenses no Maranhão, o município ficou nacionalmente conhecido pelo seu artesanato tipicamente cearense, pelo sabor dos peixes comercializados nos bares e restaurantes do povoado e pela beleza de suas praias desertas.

Em nosso estudo abordaremos a história de um município que possui um potencial educativo que pode ser evidenciada de inúmeras maneiras didáticas e possibilidades pedagógicas. A história de uma cidade também é permeada pela produção de saberes, narrativas e experiências que, ao serem analisadas por um olhar historiográfico, podem contribuir para um melhor entendimento das memórias e identidades, das características culturais e, por que não, para a identificação de uma história (ou histórias) para além daquela ligada a uma memória totalizante. Este texto está organizado em três seções. PRIMEIRA SEÇÃO: A História Local; Memória e identidade; SEGUNDA SEÇÃO: O Ensino de História na Educação Básica em Raposa-MA: Analisando o conceito de consciência histórica e história local e TERCEIRA SEÇÃO: O Produto Educacional Técnico-Tecnológico: Um jogo como proposta didática para o ensino de história local em Raposa- Ma.

PRIMEIRA SEÇÃO

2. HISTÓRIA LOCAL; MEMÓRIA E IDENTIDADE

A principal motivação presente nesta seção é o trabalho com o ensino da história local de Raposa-Ma na busca de um ensino de história que direcione os estudantes do ensino fundamental a pensar historicamente, ligando este estudo a história local e sua relação com a memória e a identidade.

Ensinar é um desafio presente no nosso dia a dia como professores, pelos mais diversos fatores. O trabalho do professor exige a todo momento uma reflexão sobre sua prática, métodos e avaliação ao longo do tempo. Pensar um ensino de História capaz de promover uma perspectiva crítica, de percepção da realidade, constitui uma demanda importante para o trabalho de todo professor de História, bem como para os estudantes que diariamente são apresentados a fatos históricos, que pouca ligação tem com suas vidas, mesmo que muitos não tenham isso definido de modo claro e distinto. Caimi (2015), aponta as necessidades de o professor está atento à esses desafios que fazem parte do ofício de ensinar história.

Dentre os elementos que compõem a tarefa de ensinar do professor de História, pode-se elencar a necessidade de contextualizar os espaços educativos onde se inscreve o trabalho docente; apropriar-se de marcos teóricos que possibilitem analisar a complexa trama onde as práticas educativas se produzem e reproduzem; ir além de aprender História para si, já que precisa ensinar outros a pensar historicamente de maneira crítica; buscar e construir propostas alternativas de ensino; colocar em cena propostas de relações não anacrônicas entre o passado e o tempo presente; mobilizar metodologias que contemplem o trabalho com fontes históricas e com meios audiovisuais, a resolução de problemas, o uso de categorias temporais, mudanças e permanências, dentre outras. (CAIMI, 2015, p.117).

Uma das discussões mais importantes hoje quando trabalhamos questões relativas ao ensino de História diz respeito a seleção de conteúdos sobre o que ensinar. É um desafio constante para os professores buscarem respostas para os seguintes questionamentos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem: Como crianças e adolescentes aprendem história? Quais as operações cognitivas necessárias para esta aprendizagem? Como torná-la disciplina envolvente, significativa e próxima dos interesses dos jovens? Como conciliar o nível de abstração elevado que o seu estudo requer?

Tem sido comum em propostas curriculares e em algumas produções didáticas temas ligados a história do cotidiano e a história local, opção que não é recente. A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em

sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. Sobre este aspecto Circe Bittencourt pontua.

Historiadores inspirados nos pressupostos marxistas, como Agnes Heller e E. Thompson, em suas reflexões reconheceram a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional (Bittencourt, 2008, p.165).

Ainda analisando as discussões em torno da história local como objeto de estudo, pesquisa e ensino, podemos destacar o historiador Erinaldo Cavalcante (2018). Segundo o autor a utilização do conceito de história local é um desafio, pois, há um conjunto de significados que a institui em uma relação de oposição aos considerados grandes fatos ou acontecimentos, o que pode dar a história local um caráter reducionista.

Nesse sentido, a história local seria, por excelência, uma “história pequena”, ou história miúda. Não pequena em importância ou significado, diga-se à exaustão. Por “história pequena” me refiro a uma dada leitura que sugere uma interpretação pela qual uma história (ou várias histórias) é apreendida e percebida pela extensão espacial de seus desdobramentos; que não excederia grandes limites geográficos. O conhecimento de existência dessa história não ultrapassaria grandes alcances, alos imediatos limites no espaço físico onde ocorrera (Cavalcante, 2018, p. 277).

Para o autor, “por essas lentes interpretativas, a história local se constituiria, principalmente, em uma espécie de “acontecimento pequeno”, circunscrita a uma limitação espacial, sobretudo porque os relatos sobre sua ocorrência ficariam quase sempre reduzidos a uma pequena dimensão geográfica” (Cavalcante, 2018, p. 277).

O autor também evidencia que a história local não pode ser vista como apêndice da história nacional, a configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento.

Isso significa reconhecer que não podemos esperar encontrar, em dada configuração da dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes. Em outras palavras, a dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional. Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores. Entretanto, não podemos tampouco esperar que a dimensão local se constitua como uma história independente ou alheia ao que se passa em dada dimensão macro das relações de poder que constroem, historicamente, as experiências, como se não existissem, entre as dimensões local e nacional, pressões, abalos e ressonâncias (Cavalcante, 2018, p. 287).

O autor também evidencia os desafios que esta interpretação pode gerar aos historiadores. Pois, como o mesmo autor questiona: Como classificar uma história como “pequena”, “miúda”? “Qual o referente e quais os fundamentos epistemológicos para assim classificar uma história, um acontecimento”? (Cavalcante, 2018, p. 278).

Para a historiadora Márcia Gonçalves “o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais – e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político administrativo, como distrito, freguesia, paróquia, municipalidades” (Gonçalves, 2007, p.177).

Analisando abordagens e conceitos sobre a formação do conhecimento histórico Abud (2023) reflete que:

O conhecimento histórico não se constrói exclusivamente nos bancos escolares. Telenovelas de época, filmes, minisséries de conotação histórica, revistas especializadas, programas de rádio que aludem à memória histórica, jornais e sites da internet são exemplos de como a pluralidade de informações históricas adentra o cotidiano das pessoas, ligando-as diretamente a um contexto global. O cotidiano local das pessoas também é revestido de alusões à História. As velhas gerações transmitem seu conhecimento histórico às novas gerações dentro das famílias e em grupos ou instituições de caráter religioso, político e social (Abud, 2023, p.14).

É neste cenário que a História, como disciplina escolar, vem ocupando um largo campo de discussão entre historiadores, professores e estudantes de História, ao atingir como objeto de estudos o conhecimento histórico em todas as suas formas de transmissão/construção. Ele tem ocupado espaços e, como tema de pesquisa, tem apresentado propostas e análises, que se encarregam de difundir as novas ideias e concepções sobre a disciplina no contexto escolar.

2.1 A HISTÓRIA LOCAL: RECUPERANDO MEMÓRIAS E CONSTRUINDO IDENTIDADES

Atualmente é perceptível que há um alargamento de interesse dos Historiadores pela questão local, especialmente nessas duas primeiras décadas do século XXI, pois ampliaram-se bastante as apresentações de trabalhos acadêmicos e outras abordagens em torno dessa dimensão.

A história local tem se mostrado necessária por oferecer esse contraponto, por viabilizar o entendimento do entorno do discente e por articular o passado e o presente nos vários espaços

frequentados por eles, como por exemplo, escola, casa, cidade, trabalho e etc., e por situá-los nas problemáticas do momento.

O estudo da história local além de contribuir para o resgate da memória, favorece no processo de formação e valorização da identidade, sendo também fundamental para a valorização das micro-histórias, facilitando o desenvolvimento de problematizações, a apreensão de histórias ligadas a diferentes sujeitos, inclusive as histórias silenciadas de pessoas simples e anônimas, ou seja, as que não foram institucionalizadas, favorecendo a reflexão de experiências individuais e coletivas do aluno, mostrando que elas são também “constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica” (SCHMIDT; CAINELLI, 2006, p. 114).

Concomitantemente com os propósitos da história local na contemporaneidade, observa-se que na proximidade, na vivência cotidiana e nos espaços onde o sujeito tem, no mínimo, uma leve identificação com o lugar, se torna mais aprazível fazer relações, ou seja, partindo de um aporte entre o que se vive, instiga-se o intervir e, assim, as ações de maneira mais espontâneas que vão sendo amadurecidas ao longo do tempo, com pensamento crítico.

Mas não são apenas essas as contribuições da história local ao ensino de história. Trabalhos com abordagens e fontes diversas (como o recurso do relato oral, ou a documentos como jornais e fotografias) e de forma investigativa, tem feito alunos se interessarem por discussões acerca do patrimônio de sua localidade, levantamento de dados e construções das histórias locais, além de despertarem o olhar para a compreensão de ser, o lugar onde vivem, diretamente articulado com outros espaços. Um componente proveitoso deste estudo é, além dos já citados, a possibilidade de reconfigurar os conteúdos tradicionais, pois o objetivo da história local não é eliminá-los, como alguns estudos alertam, mas ressignificá-los, abordá-los de uma forma diferente.

As abordagens históricas sobre a localidade, não devem ser apresentadas como se apenas o contexto local, promova por si só, a expressão do quadro nacional ou mundial. Pois, como aponta Cerri (2011), o ponto de partida para o estudo da disciplina da história é a experiência vivida, de modo que uma coisa não seja o oposto (e o adversário) da outra.

É enganoso, todavia, pensar que a história ensinada pode reduzir-se apenas ao estudo dos fatores imediatos que formam o cotidiano do aluno, embora isso seja absolutamente indispensável para a sua emancipação. O concurso dos conteúdos “distantes”, num segundo momento, não pode ser dispensado, para que a função educativa da história possa ser devidamente cumprida. Sem esses temas, perdem-se no horizonte as ideias centrais de alteridade e diversidade, e sem eles não é possível a

crítica de nossa própria sociedade, e a ideia de utopia, que se constrói sobre o não presente, o não cotidiano, e que é importante na definição de cursos de ação e projetos, sobretudo os projetos coletivos. (Cerri, p. 125, 2011).

Sendo assim, é importante ressaltar que não existe um antagonismo entre a micro e a macro história e sim uma variação da escala de análise e observação, o que permite transitar entre o particular e o global relacionando as peculiaridades aos contextos gerais. O caráter do ensino da história local não é de contrapor ou combater a perspectiva da história nacional ou global e sim de mostrar as histórias subalternizadas que geralmente tem relação direta com a história de caráter hegemônico “Segundo Patrice Canivez, no instigante livro *Educar o cidadão?* há uma cultura do conhecimento de si mesmo e o exercício da tolerância, que se adquire em grande parte com o saber histórico” (Cerri, 2011 p. 126).

O saber escolar, com base na história local, deve permitir ao estudante as conexões entre o local, regional, nacional e mundial através do tempo. Entender os processos como dimensão da experiência humana fazendo surgir problematizações a respeito do espaço, do tempo e da sociedade e, desse modo, possibilita repensar a História em sala de aula, suprimindo algumas barreiras de compreensão por parte do alunado (Rüsen, 2001). Schmidt (2005) ao pensar a necessidade da tomada de consciência histórica, por parte dos alunos, para que esses possam problematizar suas próprias condições no mundo, vai nos mostrar, refletindo a partir de Rüsen que:

[...] a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo expectativa futura a essa atividade atual (Rüsen, apud 2001, Schmidt, 2005, p. 301).

A partir dos fundamentos de Jörn Rüsen (2011) podemos perceber a consciência histórica como um modo de compreender o passado, orientando situações reais da vida presente com reflexos nas expectativas de futuro. Ou seja, seria uma linha muito perspicaz com dimensões de passado, presente e futuro.

Se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2011, p. 57).

Observa-se, então, que o pensamento histórico de Rüsen (2001) está relacionado com a vida prática, visando a construção de uma consciência que orienta na formação de uma

identidade dos indivíduos com seu grupo social. A história ensinada na escola também deve estar vinculada a vida prática dos estudantes, também deve ser um ensinar dinâmico em que esses assuntos não sejam apenas uma sucessão de fatos históricos sem nenhum tipo de representatividade e significância na vida dos estudantes.

Pesquisadores brasileiros do ensino de história, como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2006), demonstram sobre a importância da história local enquanto construtora de uma identidade, porém, ressaltam que somente o uso da história local não abarca todas as respostas para os problemas de uma localidade. É necessário que esses fatos se relacionem e se comuniquem com a história global. Neste sentido, as autoras afirmam a necessidade de se atentar para dois pontos:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino na história local como construtor de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção da identidade tenha marcos de referências relacionais, que devem ser reconhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial. (Schmidt; Cainelli, 2006, p. 112).

A professora e historiadora Circe Bittencourt, por sua vez, destaca que:

A história local tem sido indicada como essencial para o ensino por permitir a compreensão da vivência do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (Bittencourt, 2008, p.168).

A autora também destaca, todavia, os cuidados para evitar que a história local não reproduza em escala menor a mesma narrativa de uma história feita pelos “grandes” e “importantes” personagens do poder político e das classes dominantes locais. Isso nos leva a pensar que o trabalho com essa temática exige do professor um bom nível de formação na área para que seja capaz de conduzir as atividades de forma contextualizada. Pois, sem essa base o máximo que ele conseguirá fazer é a pura e simples transmissão de informações vazias e desconexas, que certamente serão incapazes de possibilitar ao aluno uma compreensão histórica daquilo que lhe foi repassado.

Nesse sentido, é importante que a história local não se limite a reproduzir, em dimensões micro, o estudo da vida e das atividades de prefeitos e demais autoridades de determinado lugar, por exemplo. Para evitar essas armadilhas, “é preciso identificar o enfoque e a abordagem de

uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...” (Bittencourt, 2008, p.169).

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... (Bittencourt, 2008, p.169).

Ainda seguindo o pensamento de Bittencourt (2008), a autora afirma que:

A questão da memória impõe-se por se a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornaram-se objeto de estudo. (Bittencourt, 2008, p.169).

Segundo Pierre Nora, em seu clássico texto, *Entre memória e história – a problemática dos lugares* (2012), não há uma separação entre memória e história na sociedade contemporânea, o que produz significados bem distintos e definidos para o autor. A memória é a vida, dinâmica e aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. Já a “história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”. A história separa e seleciona os fatos e os coloca em uma condição de serem sempre revisitados, a história seria algo distante, que demanda análise e discurso crítico.

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; o que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém. O que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (Pierre Nora, 1993, p.09).

O autor, em busca de uma solução possível ao problema de "não se ter memória", pontua que se não há uma memória espontânea e verdadeira, há, no entanto, a possibilidade de se acessar a uma memória reconstituída que nos dê o sentido necessário de identidade. Para Nora:

"Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais" Entre memória e história – a problemática dos lugares (1993). A necessidade da memória é uma necessidade da história.

Schmidt (2007) enfoca para os cuidados em evitar que a história local seja colocada como se fosse autoexplicativa em si mesma, ou seja, como se para compreender o que se denomina história local não necessite considerar as redes de interações e diálogos em que os acontecimentos são construídos, sobretudo, no chamado mundo globalizado. Nessa dimensão, a autora ressalta que “é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação” (Schmidt, 2007, p.190). Desse modo, a história local serve para contrapor o pensamento de que somente os grandes centros culturais, econômicos ou políticos são capazes de produzir os acontecimentos da história. Contudo, isso não significa dizer que a história local se explica por si só, afinal, as peculiaridades locais devem ser compreendidas em suas relações com o mundo globalizado.

A concepção que mais se concretizou quando se trata a importância da pesquisa e da produção historiografia no âmbito regional, é a que revela o papel inovador que rompe em parte com algumas concepções tradicionais apoiadas na ideia de uma História Oficial e única, (as quais de costume revelam a ação de grandes heróis, participando com decisão nos “grandes acontecimentos” da humanidade) colocando em evidência possíveis excessos e inadequações das “grandes teorias” e da Historiografia que aborda em especial os “grandes fatos”.

Colocando fim a apresentação dos aspectos positivos, de se produzir a História tendo como parâmetros a História regional, não posso esquecer uma noção muito comum nos dias atuais, que segundo o autor Marcos Lobato Martins (2015) está ligada à perda de identidade e à homogeneização cultural que o capitalismo proporciona a uma grande quantidade de indivíduos na atualidade.

“O Estado moderno investiu no “nacional” em detrimento do grupo de parentesco, da comunidade local e da organização religiosa. A batalha do Estado contra os regionalismos alcançou o ápice com o nacionalismo político dos séculos XIX e XX” (Martins, 2015, p. 137).

Discutindo essa noção Marcos Lobato Martins (2015), observa, portanto, a importância da resistência do “regional” e do “local”, isto porque certas diferenças não desaparecem para os indivíduos. Por mais que o capitalismo seja extremamente homogeneizador, algumas regiões na concepção do autor, conseguem ainda manter, preservar e estimular suas especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas. Almejando entender o espaço em que vivem, e

tentando se livrar das tensões da “sociedade global” (terrorismo, desemprego, competição) o autor entende que cada vez mais as pessoas buscam espaços, lugares que respondam a demandas individuais e coletivas por segurança, pertencimento e continuidade histórica, com lugares onde as especificidades em quase todos os aspectos acabam superando a lógica global e homogeneizadora do capitalismo.

Neste momento, reaparecem as regiões, de mãos dadas com a revalorização da memória. Ao olharem ao redor, as pessoas buscam encontrar elementos de continuidade, alguma quantidade de símbolos de permanência, certo legado do passado. Sem essas referências, tudo se torna insuportavelmente fugido, transitório, sem sentido. O “lugar” e a região respondem a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino (Martins, 2015, p.139).

O autor evidencia a importância da História Regional, tanto para a produção acadêmica quanto para o ensino de história, quando afirma que:

Essa tendência de as pessoas buscarem raízes, fontes de identidades e segurança psicológica, mobilizando elementos do espaço sócio-histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais de História, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional em sala de aula. (Martins, 2015, p.140).

Nessa perspectiva, acreditamos que a utilização de temáticas locais se faz necessárias no Ensino Básico. Aprender história implica conhecer o passado e, a partir de um olhar reflexivo, se reconhecer enquanto sujeitos históricos responsáveis por seus destinos. Se o aluno não conhece a história de sua cidade ou de seu Estado, não terá condições de atuar plenamente como cidadão, atento às mudanças positivas e negativas de sua comunidade. De acordo com o pensamento de Barros (2019) abordar a História (historiografia) com responsabilidade social é também estimular nos leitores e alunos uma capacidade crítica que poderá ser depois utilizada para mudar o mundo em que vivem.

Penso mesmo que, se o século passado nos legou a possibilidade de desenvolver uma História Vista de Baixo, podemos esperar do nosso século que nele, além de se conservar esta possibilidade, afirme-se a tendência a sofisticá-la na direção de algo como uma “história vista de todos os lados”, assim compreendida como a História que apresenta adequadamente as diversas perspectivas relacionadas a todos os setores sociais e identidades culturais (Barros, 2019, p.27).

2.2 DIÁLOGOS COM A BNCC E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE – DCTMA

Ao término de 2017, o ministro da educação do Brasil, homologou a base nacional comum curricular – BNCC Educação Infantil/Ensino Fundamental – que se refere a um conjunto de orientações e recomendações normativas para a condução do que deve ser ensinado, sugerindo para estudantes e professores as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme Franco, Silva Junior, Guimarães (2018).

[...] a BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado (os conteúdos), como será ensinado (as metodologias), quando (a ordenação do tempo escolar), o que e como será avaliado, enfim o que deve e pode ser ensinado e aprendido (Franco; Silva Junior; Guimarães, 2018, p. 1032).

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta para a sociedade como a régua homogeneizadora, com poderes de equalizar as profundas diferenças que assolam o Brasil. “A forma como a BNCC foi relatada via mídia, com o objetivo de transmitir uma mensagem para a população leiga, é um campo a parte a ser estudado, cujos resultados desvelam concepções e enriquecem o pensar sobre a escola pública brasileira” (Bressanin, 2018 apud Oliveira; Caimi, 2021, p. 03).

O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular! O documento é democrático e respeita as diferenças. Com a Base, todos os estudantes do país, de escolas públicas ou particulares, terão os mesmos direitos de aprendizagem. [A aula começa e o/a professor/a fala] hoje a aula é sobre cidadania. [O narrador prossegue] isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão (BRASIL, 2018a).

A partir de então, o documento passou a servir como referência para elaboração dos currículos escolares dos estados, distrito federal e municípios. A BNCC estrutura-se com o objetivo de levar os estudantes a desenvolverem competências durante os anos escolares, competências estas definidas como mobilização de conhecimentos e habilidades para lidar com as demandas da vida contemporânea.

Tendo conformidade com o que preceitua a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (2014 / 2024), a BNCC apresenta os marcos legais que permeiam o documento, como também dois pontos que seriam as duas noções fundantes da

BNCC. O primeiro seria a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular. E o segundo se refere ao foco do currículo.

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Contudo, em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, nos deparamos com dificuldades complexas e falta de consensos nas tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa trajetória, marcada por conflitos, controvérsias e disputas de poder para a elaboração de seus conteúdos e métodos. As transformações no ensino de História podem ser identificadas mediante a análise de várias propostas curriculares elaboradas a partir de 1980 pelos Estados e municípios a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos pelo poder federal na segunda metade da década de 90.

Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, apud Caimi, 2014, p. 135) e, por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013). Sobre estes aspectos é interessante ressaltar o que destaca Laville.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Embora o ensino de história seja alvo de intervenções externas, há um agente mediador decisivo: o professor. O professor de História deve ter um papel ativo dentro desse processo, se

constituindo como sujeito fundamental. Pois, um fato muito recorrente é que a História é sempre alvo de críticas, denúncias e vigilância. Há sempre uma “preocupação” por parte dos grupos dominantes pelos conteúdos factuais que hora ou outra são acrescentados ou retirados nos programas escolares de acordo com os interesses particulares hegemônicos. Sendo assim, é fundamental formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas (Caimi; Oliveira, 2017).

Para Napolitano (2021) Diante da explosão de opiniões negacionistas e da (falsa) visão distorcida que muitos alimentam de que o conhecimento histórico é uma mera questão de opinião, é fundamental pensar em como o professor de História, em sala de aula, pode mediar esses debates. Não excluindo ainda o fato que os alunos, na atualidade, possuem acesso à uma infinidade de conteúdos que se apresentam como revisionismos históricos, mas que pouco possuem um embasamento e rigor historiográfico. Sendo assim, o autor traz uma questão central nos dias de hoje: “Qual o papel do historiador e do professor de história diante do negacionismo e do revisionismo ideológico”? (Napolitano, 2021, p. 87)

Ainda que a História tradicional do século XIX, na Europa e nas Américas, ainda estivesse ligada com narrativas nacionais, instituições hegemônicas, progresso material e elites políticas, civis e militares, porém, esse tipo de narrativa histórica, como destaca Napolitano (2021), “desde o fim do século XIX, abrindo espaços para historiografias mais interessadas em pesquisar as massas anônimas, o cotidiano do homem comum, as lutas sociais que expuseram as contradições das sociedades ao longo do tempo” (Napolitano, 2021, p. 89)

Para Napolitano (2021) a História sempre foi um campo de acirrada disputa em torno de suas funções sociais e ideológicas.

Vale lembrar que a História, como “disciplina científica”, surgiu no século XIX sob a demanda das novas elites políticas dos Estados nacionais recém criados. Ela serviu para justificar fronteiras, uniformizar as memórias sociais dispersas de grupos, estamentos, regiões e etnias dentro de um mesmo Estado-nação, justificar o porquê de uma determinada elite estar no poder, além de criar um sentimento de patriotismo e nacionalismo que não raro acabou caindo na xenofobia e no racismo. (Napolitano, 2021, p. 88).

Estudos sobre o campo do ensino de História nos últimos vinte anos tem mostrado que, na ausência de um projeto curricular nacional, são os livros didáticos e os sistemas apostilados (e, portanto, o mercado editorial) que têm estabelecido os programas referentes ao

conhecimento histórico escolar. A despeito de não termos tido, nos últimos trinta anos, um “currículo mínimo”. (Caimi; Oliveira, 2021).

O que se pode depreender até aqui é que a BNCC ainda guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica. Ainda que anuncie que a relação passado-presente é orientadora do estudo, ao adotar procedimentos básicos a identificação dos eventos considerados importantes na história do ocidente, de forma cronológica e linear, acaba por restringir outras possibilidades de seleção e organização do conhecimento histórico, fortalecendo uma perspectiva eurocentrada; (Caimi; Oliveira, 2021, p. 07).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem suscitado importantes debates sobre a constituição de um currículo escolar. O texto homologado da BNCC em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, ficou longe do debatido e esperado pelos seus críticos. No entanto, é importante ressaltar como já foi exposto anteriormente, a BNCC prevê que parte do currículo escolar deve ser complementado, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. No estado do Maranhão, a Base Nacional Comum Curricular está alinhada com o Documento Curricular do Território Maranhense, produzido pela Secretaria de Estado da Educação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

A primeira versão da BNCC apresentada ao público pela primeira vez em setembro de 2015, gerou um imenso debate sobre a necessidade ou não de um currículo nacional para o país e sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados e publicados no currículo. “Essa primeira versão produziu alguns rompimentos com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo”. (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p.03).

Contudo, devido aos intensos debates gerados pela primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) dissolveu a equipe dos doze profissionais que desenvolveram sua primeira versão para a disciplina de História, convidando, então, uma nova comissão integrada por membros, predominantemente, de uma única instituição superior. Essa foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos abrangentes, dando forma a um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versão lançou mão do conceito de competências,

que fazia parte dos movimentos reformistas da década de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio.

Giovani José da Silva (2021) está plenamente de acordo com Flavia E. Caimi (2016, p. 90-91), quando afirma que a segunda versão do documento não apresenta relações de continuidade com a primeira versão:

[...] o documento apresentado como uma segunda versão não guarda relações de continuidade com a primeira versão, razão pela qual nos faz reconhecer nele um outro documento, com pressupostos e proposições bastante distintos daqueles que orientaram a produção inicial da BNCC História. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso. (Caimi 2016, p. 90-91).

A aprovação do documento em 2017, de forma aligeirada, sem a parte correspondente ao Ensino Médio, e sem considerar solicitações de diversos setores para ampliação do debate, retrata que no decorrer dos anos a concepção do que deveria ser uma base nacional comum foi se distanciando do previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, culminando com a elaboração de um documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas, ainda que o MEC entenda e defenda que a BNCC não é currículo (AGUIAR, 2018).

Ainda seguindo o pensamento defendido por Giovani José da Silva (2021), é interessante notar que não há/houve grito geral pelo fato de o mercado editorial brasileiro ter sempre pautado o que deve ou não ser ensinado e aprendido em aulas de História nas escolas e universidades. Há uma espécie de pacto (de silêncio, de omissão) a respeito de currículos hegemônicos, baseados em histórias da Europa, que colocam o nosso país somente – e tão somente – como “apêndice” dessas histórias.

De acordo com Cerri (2017), perdeu-se a oportunidade de rever um currículo nacional que, desde o século XIX, está centrado na História da Europa, mal disfarçada em Pré-História, Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, além de Brasil Colônia, Império e República.

Deste modo, a inovação educacional nessa área bate-se contra a inércia de repouso com um poder de permanência importante, que não raro dilui e absorve a mudança na sua superfície, mantendo o cerne tal como era antes. Essa inércia de repouso contribui

para explicar porque, mesmo com uma formação bastante contemporânea, crítica e ilustrada, professores formados em história são atraídos para acomodar-se aos cânones estabelecidos secularmente em sua profissão, assim como explica que reformas curriculares com ideias revolucionárias virem meras lembranças em menos de uma década, apesar de todo o investimento financeiro, intelectual, de tempo e de recursos humanos envolvidos (CERRI, 2017, p. 14).

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são resumidamente, as seguintes: 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 os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula 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.

Nesta versão da BNCC prevalece a ambição de estudar toda a história, das cavernas ao terceiro milênio, ou das origens do homem à era digital, parafraseando o título de conhecidas coleções didáticas. Não se visualiza nenhuma operação de recorte e seleção dos conteúdos, que abra espaço para outras possibilidades temáticas e interpretativas. Isso é exposto textualmente no documento curricular, quando se anuncia a perspectiva cronológica como forma privilegiada de registro de memória e a “seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (BRASIL, 2017b, p. 416).

O tratamento da chamada “diversidade cultural” se desenvolve na mesma direção, priorizando abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco. Não obstante o cumprimento da legislação relativa à educação para as relações étnico-raciais, notadamente o que contemplado nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), o texto curricular anuncia claramente o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam no curso da história ocidental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/2024, advém de um forte processo de debates, disputas de narrativas e colaboração de diferentes sujeitos, inclusive da esfera privada, que fazem a educação brasileira.

No estado do Maranhão, a Base Nacional Comum Curricular está alinhada ao Documento Curricular do Território Maranhense, produzido pelo Secretaria de Estado da Educação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Resolução CEE nº 285/2018 como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, o DCTMA (2019) é um documento que agrega especificidades regionais e serve de base para que as escolas das redes públicas e privadas elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes.

O DCTMA (2019), propõe-se a dialogar com os diferentes contextos educacionais existentes no estado, respeitando, assim, suas diversidades e singularidades, ao mesmo tempo em que os integra à realidade nacional, conforme previsto na BNCC. Com vistas a garantir a inclusão dessa diversidade sociocultural, presente na construção histórica do povo maranhense, foi incorporado ao texto do Documento, o conceito de “maranhensidade” como eixo estruturante do currículo “ao consolidar o currículo do território maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é necessário enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo. Assim, faz-se necessário ter a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo” (DCTMA, 2019, p. 17).

O termo faz referência à identidade histórica, cultural e social do povo maranhense. Compreende os aspectos únicos dessa região, incluindo os costumes, as tradições, a linguagem, as expressões/manifestações artísticas, a culinária, entre outros, que compõe a identidade

coletiva da população maranhense. A inclusão do termo no currículo, remonta ainda, à pretensão de oferecer uma educação que esteja conectada a esses valores.

Ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (DCTMA, 2019, p.17).

Nesta perspectiva, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), alinhando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental para contextualizar a educação no Maranhão às realidades locais, culturais e socioeconômicas do estado. Pois, além do conteúdo das disciplinas, o currículo também deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve as múltiplas escalas geográficas nas quais ele está inserido, como as da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo.

A partir do que o estudante aprende em sala, das experiências vividas, dentro e fora da escola e da relação que estabelece entre elas, a aprendizagem será significativa, favorecendo a formação da personalidade, além de ser um motivador para o estudante aprender mais e conscientemente, pois terá condições de se perceber como partícipe do processo.

Para o componente de História, o documento rompe com a fragmentação dos fatos históricos, passando a dar vez e voz às pessoas que vivenciaram a história, e conta com unidades temáticas que vão variando de acordo com os conteúdos curriculares propostos para cada ano, sempre partindo do local. Segundo o Documento Curricular do Território Maranhense “pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real” (DCTMA, 2019, p. 439).

Sendo assim, trabalhar a história local é uma possibilidade real e amparada documentalmente, porém, requer do professor um novo olhar sobre o ensino de História, suas metodologias, as diferentes fontes e linguagens e a construção do saber histórico. O fato de encontrar espaços na BNCC e no DCTMA não é garantia de que a história local se faça presente no fazer pedagógico do professor.

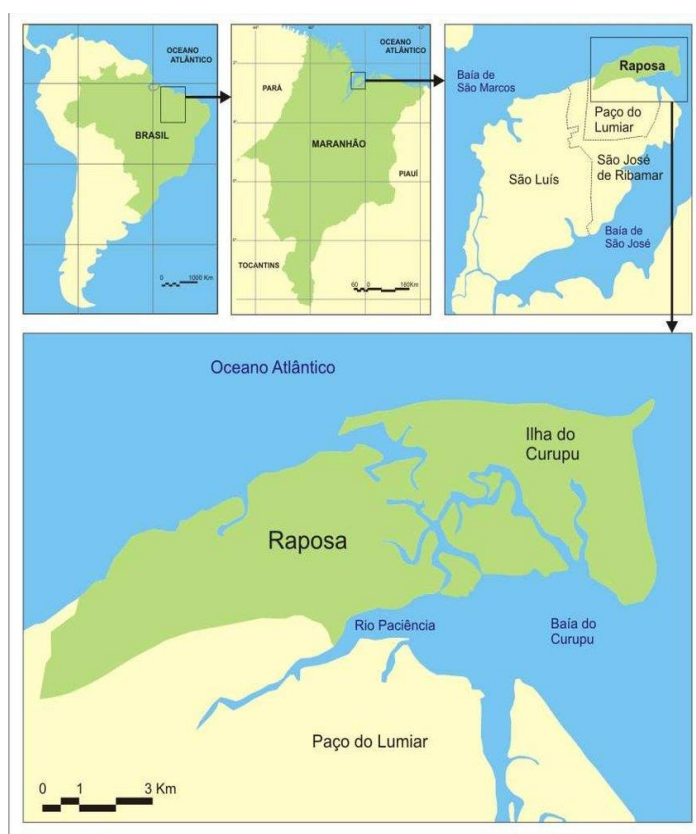
É necessário valorizar os espaços fora de sala de aula e que possuem relação direta com as vivências dos alunos explorando as várias possibilidades de se trabalhar com a história local. É preciso que o professor identifique, reconheça e valorize esses lugares como potenciais a serem explorados a favor de uma aprendizagem inovadora e significativa.

2.3 TRILHANDO O TERRITÓRIO DE RAPOSA-MA: VISITANDO LUGARES DE MEMÓRIA

O município de Raposa¹, em conjunto com os municípios de São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar, compõe a Ilha de Upaon-Açu. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Raposa, possui área territorial de 79,213km² (IBGE, 2024) e 30.839 habitantes (IBGE, 2022) e fica localizada a aproximadamente 28 km da capital do estado, São Luis.

Emancipada, em 1994, de Paço do Lumiar, Raposa é conhecido por suas peculiaridades locais: a pesca, o artesanato, a renda de bilro e possui a sua história protagonizada por pescadores e rendeiras, respectivamente, que migraram de sua terra natal, Acaraú - Ceará, na década de 1950, devido à forte seca que assolava o estado do Ceará na década de 1940.

Mapa 1 – Localização geográfica do município de Raposa-Ma.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Raposa – MA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/raposa/historico>. Acesso em 10 de junho de 2025.

De acordo com Costa e Seabra (2015), o início do povoamento do município de Raposa é atribuído à chegada dos primeiros pescadores oriundos do Ceará, dada a seca severa que atingiu boa parte do Nordeste durante a década de 1950. Parte dos migrantes cearenses chegou à então Praia de Raposa, trazendo consigo, posteriormente, seus familiares – pais, irmãos e esposas, conhecidas como as mulheres rendeiras de Raposa. Como menciona Costa e Seabra (2015):

Em 1958, os estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte foram atingidos por uma das mais violentas secas já ocorridas no Nordeste Brasileiro [...]. Ao final de 1958, o total de pessoas atingidas chegava a dois milhões de habitantes, o que levou cerca de duzentas mil pessoas, já sem alternativas, a migrarem para várias outras regiões brasileiras. (Costa e Seabra 2015, p. 63-64).

Dentre as atividades econômicas desenvolvidas no município podemos destacar o turismo, impulsionado pelos passeios náuticos, oferecidos pelas agências de passeios. Em relação aos passeios náuticos, esses são feitos com o destino a Ilha de Curupu, onde é possível observar as dunas, o criatório de ostras, além de visitas nas praias que compõem a ilha, nessa porção, se encontra a Praia de Carimã, frequentada por banhistas e praticantes de esportes náuticos, hoje, é reconhecida como “Fronhas maranhenses”, no período chuvoso formam-se as lagoas de água doce.

Outra atividade econômica relativa ao turismo no município está centrada nas lojas de artesanato, onde são comercializados artefatos a partir da utilização da renda de bilro. O Corredor das Rendas é constituído por uma série de pequenas lojas onde é possível encontrar produtos como pano de prato, toalhas de mesa, chapéus, saídas de praia, entre outros que remetem e caracterizam a identidade do próprio município.

Buscando refletir com os alunos sobre a emancipação política do município de Raposa realizou-se uma atividade com o objetivo central de refletir sobre a criação dos símbolos que representam a cidade assim como a representatividade política da população. Face a este objetivo, elaboraremos os seguintes questionamentos. Qual o ano de criação do brasão? Quanto tempo depois da emancipação? Que referências o brasão nos traz? Você reconhece essas referências na cidade? Comente qual o elemento central do brasão? Que elementos você acredita que poderiam ser incorporados nesse brasão, levando em consideração as características atuais da cidade?

2.3.1 O CORREDOR DAS RENDAS

O Corredor das Rendas, é um dos principais pontos turísticos de Raposa, localizado no centro da cidade, na avenida principal, onde, de um lado e do outro, há vendas de rendas. Essas lojas são as próprias casas das rendeiras, cujo primeiro cômodo é utilizado para a venda das rendas. As casas ficam coloridas com as peças de rendas penduradas nas portas. Estas também ficam expostas nas calçadas das lojas, onde as rendeiras passam o dia tecendo, enquanto aguardam os clientes. São comercializadas toalhas de mesa, panos de prato, saídas de praia, chapéus, cortinas, além de uma série de outros artefatos confeccionados em rendas de bilro, tecidas em almofadas de renda, técnica trazida pelas mulheres dos pescadores cearenses, fugindo da seca.

Aos poucos a renda de bilro se firmou como artesanato característico de Raposa e como uma tradição que vem, ao longo do tempo, passando de geração para geração. Em sua tese, Raquel Pires Costa (2016), aborda de forma detalhada o trabalho minucioso das rendeiras de bilro. Segundo Costa, “para fazer as rendas, as rendeiras seguem a tradição cearense de se sentar ou no chão ou num banco e se posicionar diante de uma almofada de bilro” (Costa, 2016, p.72). Essa almofada, por sua vez, é colocada em cima de um banco, para ficar na altura das mãos da rendeira. É de formato arredondado, feita com saco de estopa e recheada com palha de bananeira.

Sobre a almofada, é colocado um papelão pinicado (o molde da peça a ser feita – um papelão todo furado de acordo com os pontos a serem feitos) e sobre esse papelão, são fixados espinhos (pequenos espinhos de mandacaru, buscados no Ceará e comprados no molho). Esses espinhos fixam os bilros (objetos de madeira em que são fixadas as linhas, todas de uma cor só ou coloridas, que têm a ponta arredondada, feita de semente de tucum) (Costa, 2016, p.74).

Além da almofada, as rendeiras utilizam linha, tesoura e agulha de costura para enrolar as linhas nos bilros.

A rendeira senta diante da sua almofada e inicia a arte de fazer renda, com movimentos rápidos, precisos e de difícil descrição. É um ir e vir dos bilros, que se entrelaçam uns nos outros conforme os pontos vão sendo feitos. A perfuração do papelão determina o ponto a ser feito. Assim, a todo o instante os espinhos são mudados de posição, acompanhando as perfurações, e novos pontos surgem, a partir desse entrelaçar nos bilros. De acordo com o entrelaçar, a denominação do ponto muda: trocado, trocado inteiro, meio trocado, pingo d’água, dente de rato, embuchado, charita, traça etc. (Costa, 2016, p.73).

Ainda de acordo com Costa (2016), após a peça ser tecida, dependendo do que a rendeira está produzindo, uma nova peça igual é tecida em seguida, para que depois as duas partes sejam unidas com agulha e linha. Normalmente, quando se trata de uma camisa ou qualquer outro objeto que tenha duas partes, é feito dessa forma.

A duração da fabricação de uma peça de renda varia muito; uma mais simples pode durar de dois dias a uma semana. Já uma colcha de cama, por exemplo, que é mais trabalhosa, pode durar, dependendo da complexidade dos pontos, até um mês para ser feita. Fazer renda é, também, um exercício de paciência e dedicação (COSTA, 2016, p.74).

O aniversário de emancipação política de Raposa é comemorado no dia 10 de novembro. Nessa ocasião, são realizadas atividades culturais gratuitas, destaca-se também competições esportivas de atletismo, damas, bilhar, futebol, entre outras com premiações oferecidas pela Secretaria de Esporte e Lazer.

Pensando em evidenciar a história local do município desenvolvemos um projeto em que os alunos puderam apresentar e expor elementos da cultura local: História, lendas, literatura, artesanato, turismo e culinária. O projeto foi realizado no Colégio Militar Tiradentes XII - Raposa-Ma. Por meio da atividade realizada, podemos constatar o engajamento e envolvimento dos alunos com o trabalho de pesquisa sobre a história do município e os mesmos puderam compartilhar relatos e memórias.

Figura 1





Exposição realizada pelos alunos do 9º Ano, no Colégio Militar Tiradentes XII, onde os alunos abordaram aspectos do artesanato em Raposa, com ênfase na renda de bilro. Foto: Acervo, pessoal. Ano: 2024.

A atividade realizada fez parte de uma sequência didática cidade onde o objetivo foi trabalhar a importância de conhecer sobre a história local do município, a atividade foi realizada em quatro etapas. Inicialmente foram apresentados o tema, os objetivos e o produto final esperado (exposição), engajando os alunos para a execução da atividade. Em seguida, foi realizada uma avaliação prévia dos alunos sobre o tema.

A terceira etapa foi reservada ao processo de pesquisa sobre a história do município, livros, textos, relatos, documentários e o compartilhamentos dessas informações em forma de debate em sala de aula. A quarta etapa foi a produção final da atividade, com uma exposição sobre a história do município evidenciando os aspectos culturais, geográficos, linguísticos, literário, gastronômico e o turismo.

O tempo necessário para a execução de todas as etapas da atividade foram de quatro aulas, a avaliação foi contínua e processual e ocorreu de forma interdisciplinar, permitindo o diálogo com outras disciplinas. Nesta etapa da sequência didática também foi evidenciado aspectos sobre a importância das rendeiras, ressaltando o trabalho desenvolvido pela Associação das Rendeiras de Bilros.

Associação das Rendeiras de Bilros permite que as rendeiras estabeleçam proximidade e vínculo entre si e busquem novas alternativas de vida. É o local onde são combinadas estratégias para (re) produção da renda, no qual, também, se alimenta uma preocupação com a reprodução do saber que esta envolve. Assim, os cursos oportunizados pela Associação, além de revelar parcerias com outras instituições, buscam “manter viva a cultura de bilro”, para utilizarmos uma expressão repetida muitas vezes pelas rendeiras.

2.3.2 O PADROEIRO DOS PESCADORES: A FESTA DE SÃO PEDRO

Raposa tem 31 anos de emancipação política, com a criação legal do município, a partir da Lei Estadual n.º 6.132, de 10 de novembro de 1994, desmembrando-a de Paço do Lumiar. Porém, a elevação à categoria de município data de 1997. Apesar da pouca idade, a cidade guarda muitas tradições e culturas peculiares de décadas, que são manifestadas no dia a dia dos pescadores e mulheres rendeiras.

Muito comum entre os livros que abordam a história do Município de Raposa, a narrativa histórica oficial da cidade é iniciada com a chegada de migrantes cearenses que vieram especificamente da praia de Acaraú, fugindo da seca que assolava o estado do Ceará entre as décadas de 40 e 50.

Uma das narrativas é sobre o município de Raposa, localizado no Maranhão, com aproximadamente 28 km da capital do Estado, São Luís. Sua formação deu-se pela migração de famílias de pescadores que deixaram sua terra natal, Acaraú, Ceará, na década de 50 devido a uma violenta seca. Nessa migração, as mulheres levaram consigo a bela tradição da renda de bilro, ofício que continua presente entre elas até os dias de hoje na comunidade de pescadores deste município maranhense.

As atividades de pesca, artesanato e turismo são aspectos importantes na econômica desse município, sendo a pesca a principal atividade, pelo qual é possível perceber sua dinâmica diretamente associada ao dia a dia dos moradores. Raposa detém a maior colônia de pescadores do Maranhão, onde a pesca realizada é denominada artesanal, uma vez que os principais instrumentos de trabalho são confeccionados a mão pelos próprios pescadores da região.

O aniversário de Raposa é comemorado no dia 10 de novembro, data em que é celebrada a emancipação política municipal. Nessa ocasião, são realizadas atividades culturais gratuitas, dentre as quais destaca-se oficinas, palestras, exposições, sessões de cinema. Destaca-se também competições esportivas de atletismo, damas, bilhar, futebol, entre outras com premiações oferecidas pela Secretaria de Esporte e Lazer. Para além das atividades mencionadas, destaca-se a pesca que possui técnicas passadas de geração em geração e o artesanato pois constituem-se como importantes aspectos culturais da formação do município, pois estão atrelados aos primeiros habitantes do município através da migração para Raposa de pescadores do estado do Ceará. Nas lojas que estão localizadas na avenida principal, conhecida por “rua das rendeiras”, são comercializados artefatos confeccionados principalmente com a renda de bilro, principal técnica trazida pelos cearenses. A renda faz parte da história do município, da cultura e da economia.

A maior festa religiosa do município de Raposa são os festejos juninos, comemorando São Pedro, considerado o santo protetor dos pescadores. Todos os anos, no dia 29 de junho, data consagrada a esse santo da Igreja Católica, a comunidade faz uma grande festa, não faltando as missas. Realiza-se a procissão, batizados e casamentos, além de gincanas, festas dançantes, corridas, competições esportivas, shows musicais e outros eventos. Dia de São Pedro, na Raposa, é dia da comunidade agradecer ao protetor dos pescadores as graças alcançadas, bem como as proteções recebidas.

Figura 2: Estátua de São Pedro, Raposa-Ma.



Acervo pessoal da autora. Ano: 2025.

2.3.3 A PRAÇA CHICO NOCA

A praça Chico Noca (figura 03) é a praça central da cidade e a primeira do município, recebe este nome em homenagem a um dos primeiros moradores de Raposa. Chico Noca (Francisco Carlos do Santos) é bastante conhecido no município, o que lhe rendeu uma homenagem, sendo a praça central da cidade.

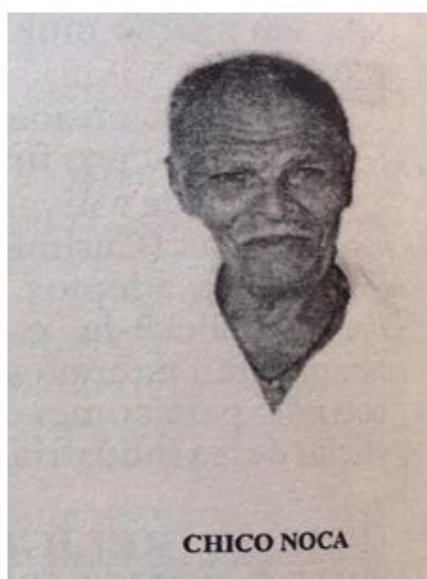
Figura 03: Praça Chico Noca



Acervo pessoal da autora. Ano: 2025.

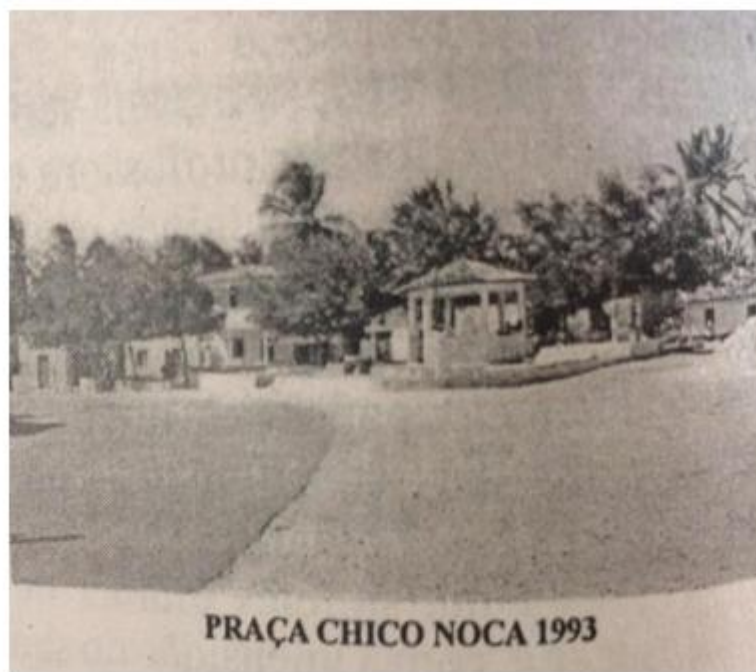
Chico Noca (figura 04) é considerado o maior povoador da cidade de Raposa, pois foi devido a ele que dezenas de cearenses vieram morar na região, o que o consagrou como uma grande liderança local. Costa e Seabra (2015, p. 64), citam que “grande parte dos migrantes de Acaraú foi transportada para a Raposa na “biana” de seu Chico Noca”.

Figura 04: Chico Noca



Fonte: REIS, J. R. S. dos (2007)

De acordo com Reis (2007), a Praça Chico Noca (figura 03) foi a primeira do município de Raposa, conforme demonstra-se abaixo em fotografias antigas.



Fonte: REIS, J. R. S. dos (2007)



Fonte: REIS, J. R. S. dos (2007)

A partir da história do senhor Chico Noca e sua relação com a praça, buscou-se trazer para sala de aula os seguintes questionamentos: Você sabe mencionar quem foi Chico Noca? Qual a importância em nomear espaços de Raposa com o nome de antigos moradores (fundadores)? O que faz uma pessoa merecer tal homenagem? O que uma homenagem como essa pode significar na história da cidade? Que outras formas de homenagear as pessoas existem pela cidade? Essa praça faz parte da sua vida e cotidiano também? De que forma? Você possui alguma história relacionada com a praça?

A partir da realização da atividade, em seguida realizou-se, uma roda de conversa com os alunos, objetivando a socialização para que as diferentes formas de olhar para a cidade fossem fluindo, para que pudesse acontecer o compartilhamento de informações sobre a praça e seus referenciais.

2.3.4 VIVA RAPOSA.

Figura 05: Viva Raposa



Acervo pessoal da autora. Ano: 2025.

Sobre a construção do Viva Raposa foi possível levantar alguns dados em relação a um projeto que surgiu no Governo de Roseana Sarney para a implantação de grandes praças nos centros urbanos, visando priorizar o entretenimento e a diversão familiar. O local é marcado por pedras e localizado em uma área portuária.

Nesta etapa do projeto realizamos a análise sobre o Viva Raposa com imagens, que mostram diferentes pontos desse espaço e em diferentes momentos. A análise das fotografias contribuiu para a percepção dos diferentes tempos que envolvem a cidade, trabalhando a ideia de mudanças e permanências, por exemplo, essa atividade foi concluída com o preenchimento de uma ficha de análise que foi pensada com o intuito de estimular a reflexão sobre as imagens.

A terceira etapa da atividade foi a realização de uma roda de conversa com os alunos, objetivando a socialização sobre as diferentes formas de olhar para a cidade com o compartilhamento de informações sobre este lugar e seus diferentes espaços.

A prática de socializações, debates e conversas deverá ser mediada pelo/a professor/a, figura que deverá estar presente em todas as atividades, justamente por estimular os/as alunos/as a perceberem a existência de vários espaços dentro da cidade. As rodas de conversa são importantes ferramentas para estabelecer o diálogo com os estudantes de modo mais horizontal, no qual o/a professor/a não está no controle da narrativa. A aposta é estimular os/as alunos/as ao debate e à discussão, criando um ambiente de escuta, troca de ideias, valorização da opinião de todos os estudantes, de colaboração e buscando levantar questionamentos, pontuando dúvidas em que, as respostas, não estarão a cargo apenas do/a professor/a, que deverá ser um mediador na construção de reflexões e diálogos compartilhados.

SEGUNDA SEÇÃO

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM RAPOSA-MA: Analisando o conceito de consciência histórica e história local

Nesta seção, a nossa intencionalidade é tratar sobre as pesquisas do campo do ensino da história ressaltando neste contexto o município da Raposa-Ma demonstrando a necessidade de compreensão da historicidade deste local e enfatizando o papel que traz os fundamentos do conceito de consciência histórica pelo olhar de Rüsen e estudiosos brasileiros (Cerri, 2011; Schmidt e Garcia, 2005), dentre outros, que se debruçam sobre este conceito.

É preciso levar em consideração que tanto no Brasil, como no Maranhão as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de História vêm adquirindo grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação, e também pelo aumento dessa produção e da publicação nessa área.

Esse *boom* foi também observado em outros países, provocando o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como: Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil.

Nesse sentido, é possível dizer-se que o Ensino de História consolidou-se como um campo de estudos e pesquisas destacando-se temas relacionados à formação de professores, à produção do conhecimento escolar, aos usos do livro didático, o uso de diferentes linguagens e ferramentas, bem como às reformas curriculares, que foram implantadas como políticas educacionais.

Parte considerável desses estudos contemplam o conceito de consciência histórica trabalhado por Jörn Rüsen (2001) e alguns adeptos brasileiros que trabalham com seus pressupostos, face a estes aspectos, fomos impulsionada a desenvolver uma proposta de ensino de História que tem como pressuposto básico a criação de situações didáticas nas quais os alunos possam identificar parte do processo científico de construção da história local, contribuindo com a percepção de sua própria historicidade e da historicidade da localidade em que habitam, pois, como professora de história na educação básica tenho sido confrontada com os seguintes questionamentos que permeiam a prática de ensinar: "Para que serve ensinar a história?", "Por que trabalhar história na escola?" E "que significado tem a história para alunos?".

Estes questionamentos embora sejam desafiadores, servem como critérios norteadores para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados com o objetivo de contribuir para o despertar de consciências individuais e coletivas numa perspectiva crítica de ensino aprendizagem. Sobre estes aspectos Schmidt e Garcia (2005) afirmam que é imprescindível que haja uma renovação dos conteúdos ensinados pelos professores de história e que, dentro dessa perspectiva, se alcance as histórias que ficaram silenciadas ao longo do tempo.

[...] pode-se afirmar que assumir o primeiro princípio da Didática da História torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. (Schmidt e Garcia, 2005, p.299).

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA EM RAPOSA-MA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A HISTÓRIA LOCAL.

Considerando-se as colocações das autoras acima fica claro a necessidade do entendimento do conceito de consciência histórica, trabalhado filosoficamente pelo pensador alemão Jörn Rüsen, (2001), entendido como algo que transcende o senso comum através da relação proativa entre experiência do tempo e intenção no tempo que opera no desenvolvimento da vida do ser humano. A consciência histórica está fundada na ideia de que o ser humano só pode viver e se relacionar com o mundo e consigo mesmo se estes não forem tomados como dados puros. “A história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro”. (Rüsen, 1992, p. 56-57).

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (Rüsen, 1992, p.56 -57).

Segundo Rüsen (1992, p. 55), a consciência histórica é “um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda ação”. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente:

tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Abud (2023) reflete que:

A História não é uma lista de fatos e informações de passado e tampouco pode ser considerada uma reprodução realista, um modelo ou uma simulação dos fatos do passado, mas é um conjunto flexível de histórias sobre eventos e estruturas do passado que podem explicar o presente e indicar o futuro. É uma das formas de se atribuir sentido ao passado e de levantar questões sobre as perspectivas do futuro (Abud 2023, p.17).

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (Rüsen 1992, apud Oliveira; Schmidt e Garcia, 2005, p.112).

A consciência histórica tradicional funciona para manter viva as tradições. “Quando a consciência histórica nos provê de tradições, nos faz recordar as origens e a repetição de obrigações” [...]. Alguns outros exemplos dessa “tradição” são os discursos comemorativos públicos, os monumentos públicos, ou inclusive, histórias privadas” (Rüsen 1992, p.64). O tipo tradicional é primário e não se pressupõe outras formas de consciência histórica.

No entanto, constitui a condição para os outros tipos. É a fonte, o começo da consciência histórica. Na sequência lógica de tipos, entretanto, cada uma delas é a precondição para o próximo: tradicional, exemplar, crítico e genético. “No tipo exemplar a história é vista como uma recordação do passado, *história magistra vitae*, como uma mensagem ou lição para o presente como algo didático (Rüsen 1992, p.65)”. Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado, nos aponta que curso de ação tomar e o que devemos evitar fazer.

De acordo com Rüsen (2012), a didática da história, que atua de forma relativamente independente diante da ciência histórica, exerce sobre a vida prática do ser humano a função de controle do direcionamento do conhecimento histórico. Assim, a consciência histórica se define pela “aprendizagem histórica no nível fundamental e básico do trabalho de memória necessário para a vida prática” (RÜSEN, 2012. p. 71), cumprindo na narrativa a função imprescindível de constituição e de desenvolvimento da consciência histórica.

No entanto, tal consciência não se manifestará de forma gratuita, pois “a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado;

e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo” (SCHMIDT, 2008, p.85).

Destaca-se nessa forma de abordagem a preocupação em problematizar os conteúdos de ensino selecionados, estabelecendo relações com o cotidiano dos alunos, bem como com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares.

Trazendo estas reflexões para o ensino da história cabe destacar que tanto os professores em sala de aula como os alunos, ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas tradicionais ou exemplares de construção de narrativas da história, apreendidas sob a forma de diferentes produções históricas, como no caso da produção historiográfica sobre o município de Raposa-Ma, esses sujeitos podem apropriar-se deles de maneira nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências.

A narrativa histórica, segundo Rüsen (2001), é configurada como uma representação da continuidade. De acordo com o autor, para que seja possível formar a consciência histórica não basta apenas ter consciência do que passou, é preciso ir ao passado a partir de uma demanda do presente e projetar um futuro. Portanto, a narrativa histórica reconstrói o passado sempre articulado com o presente que ressurgue como a continuação do passado no futuro.

Nessa relação de continuidade entre presente, passado e futuro, forjada pela narrativa histórica têm-se o que constitui a consciência histórica, que, por sua vez, orienta a ação humana. Nesse sentido, entende-se que a História Local tem o potencial adequado para forjar a consciência histórica dos discentes, pois “a relação passada, presente, futuro pode ser percebida no estudo da história local ensinada a partir da dimensão conceitual onde é possível discutir aspectos como: relação macro/micro histórias; relação entre o geral e o particular, o coletivo e o individual, o eu e os outros” (CAINELLI & SANTOS, 2014. p. 173).

Sendo assim, é necessário trabalhar o ensino de história, fomentando a consciência histórica e relacionando-a com a ação cidadã e a história local, pois “a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme a experiência do tempo presente” (RÜSEN, 2001. p. 58).

A narrativa histórica rememora o passado sempre com respeito à experiência do tempo presente e, por essa relação com o presente, articula-se diretamente com as expectativas de futuro que se formam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano. Essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual (RÜSEN, 2001. p. 64).

Outra contribuição necessária de análise são os pressupostos do pensamento de Koselleck (2006).

Koselleck (2006) discorre acerca do tempo histórico, mediante a apresentação das diferenças entre passado e futuro, e sua noção contribui para a compreensão do conceito de consciência histórica. Como forma de pensar o tempo histórico, busca entender como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e futuro foram postas em relação. Passado e futuro remetem-se um ao outro e essa relação é o que dá sentido a ideia de “temporalização” (espaço de experiência e horizonte de expectativa).

Koselleck (2006) reflete o tempo histórico através de duas categorias históricas: espaço de experiência e horizonte de expectativa. Estas categorias são capazes de desvendar o tempo histórico, na medida em que enriquecidas com seu conteúdo, conduzem as ações substanciais no movimento social e político. Elas não estão atreladas as linguagens das fontes, entretanto, são categorias do conhecimento que fundamentam a possibilidade de uma História, pois, à História é sempre a história de experiências vividas e expectativas de homens que agem e a sofrem. “É a tensão entre a experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções fazendo surgir o tempo histórico (Koselleck 2006, p. 313).

Expectativas baseadas em experiências não surpreendem quando acontecem. Só pode surpreender aquilo que não é esperado. Então, estamos diante de uma nova experiência. Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposto pela experiência anterior. Assim, a superação temporal das expectativas organiza nossas dimensões de uma maneira nova (Koselleck 2006, p. 313).

Koselleck (2006) reflete que a história não avança de forma linear, mas é moldada constantemente pela interação entre o que aprendemos com o passado e as esperanças, expectativas e projeções que temos para o futuro. Essa tensão constante entre o que foi e o que será gera novas perspectivas, impulsionando a mudança histórica. Podemos dizer que a experiência, transpõe-se para o presente por meio das lembranças preservadas na memória, das permanências, vestígios, e através das fontes históricas, que são para os historiadores um condicionante essencial.

A experiência, equivalente ao espaço, é o passado atual, onde os acontecimentos foram incorporados e podem ser rememorados. Cada experiência está imbuída de uma série de outras experiências. A expectativa, equivalente ao tempo, é o futuro atualizado no presente, voltado para aquilo que não é ainda, ao que não pertence ainda ao campo da experiência. “Esperança e

medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem” (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Trata-se, nas palavras de Koselleck:

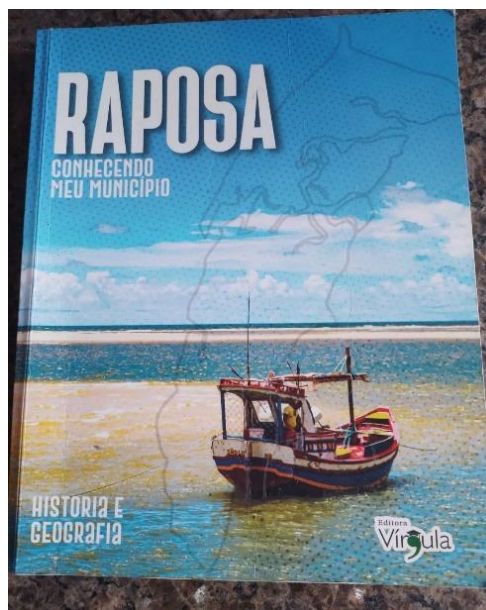
A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, a experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é preservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. (KOSELLECK, 2006, p. 309).

3.2 A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA E DA HISTORIOGRAFIA SOBRE RAPOSA.

Como já pontuamos na seção anterior, a produção da historiografia da cidade de Raposa é recente. No processo de pesquisa, encontrou-se alguns livros publicados que abordam a história de Raposa-Ma. O primeiro deles chamado “Raposa – Conhecendo meu município” (2023) (figura 06), um livro didático idealizado pela Prefeitura de Raposa, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), apresenta uma diversidade de informações da história, geografia, meio ambiente, patrimônio, cultura economia, entre outras necessárias para o reconhecimento da cidade e suas características.

Esta obra é a mais recente sobre a história da cidade, é está dividida em cinco unidades: A natureza do espaço raposense; conhecendo nossa história; Meio ambiente e práticas educativas; Patrimônio, cultura, esporte e lazer; e Poderes, direitos e deveres. Este livro foi elaborado por Ana Valéria dos Santos, Doralet Farias, Rosinelia Machado e Juliana da Silva Duarte, que são raposenses e pesquisadoras ligadas à várias secretárias do município, e pelo professor de História da rede municipal Marcus Antônio Ferreira, o livro foi destinado às escolas municipais de Raposa, sendo utilizado por professores e alunos.

Figura 06

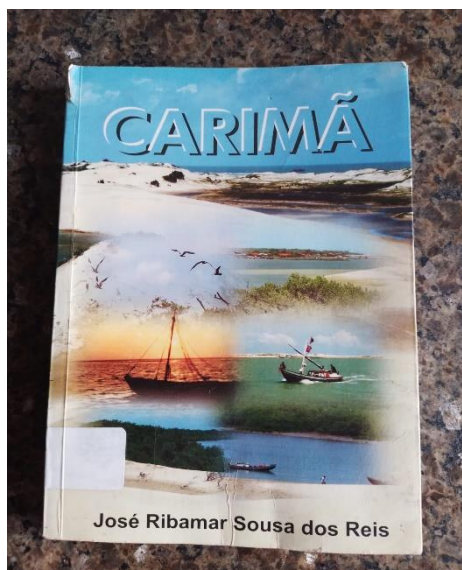


Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Pela leitura que efetuamos, considera-se que este livro é uma obra de natureza didática, pois, o mesmo contempla: imagens, mapas, atividades com questões objetivas, reflexivas e/ou argumentativas e intercalados ao texto principal há presença de boxes **você sabia? Vamos exercitar! Fique sabendo, Curiosidade, para refletir**. Esses boxes são um convite à participação dos alunos; que estão desafiados a responderem a uma questão objetiva, a opinar, a interpretar uma imagem, um gráfico, uma tabela, um texto etc.

O segundo livro analisado foi, “Carimã” (2007) (Figura 07), escrito pelo historiador, pesquisador, escritor e poeta maranhense, José Ribamar Sousa dos Reis, o autor mostra a realidade das diversas regiões maranhenses, incluindo Raposa, em causos, explicitando a linguística de cada uma dessas grandes áreas, no que se pretende formar uma série do maranhês. Os contos narrados foram baseados nas Estórias de Trancoso contadas por pescadores das principais praias da Ilha de São Luís. Evidencia-se que a grande maioria das estórias foi explanada por pessoas ligadas ao município de Raposa.

Figura 07



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Ainda referente a essa etapa de pesquisa exploratória, encontrou-se a Revista Biana (2007) (Figura 08) ed. 01, ano 01, fev. 2007 e também o livro Raposa: Seu presente, sua gente, seu futuro, publicado em 1997 (Figura 09) por José Reis dos Santos, sobre o município de Raposa, no Maranhão, explorando aspectos sociais, culturais e econômicos. É uma obra de referência sobre a história e o desenvolvimento da região.

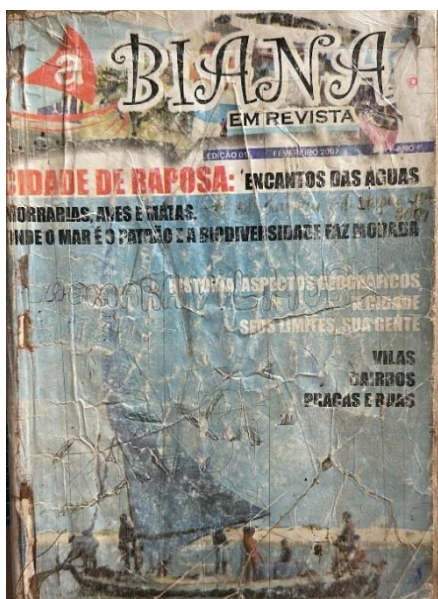


Figura 08



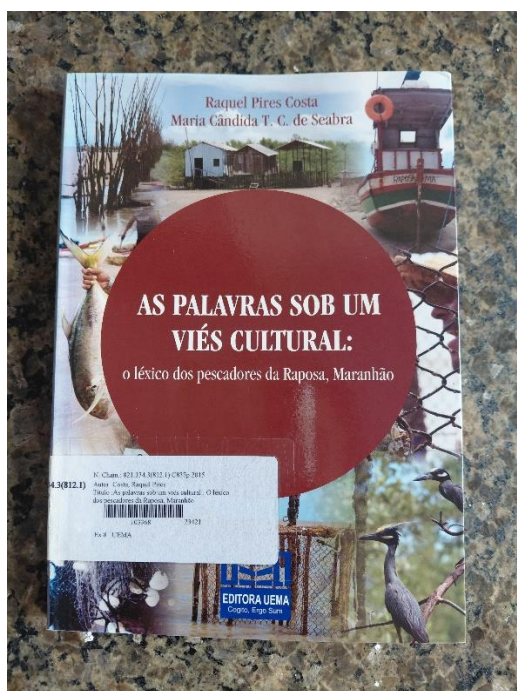
Figura 09

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025). Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Outra obra que foi analisada foi o livro das autoras Raquel Pires Costa e Maria Cândida T. C. de Seabra, *As palavras sob um viés cultural: O léxico dos pescadores de Raposa, Maranhão* (2015) (Figura 10). A obra é um recorte da dissertação de mestrado, *Um estudo linguístico no litoral maranhense: léxico e cultura dos pescadores da Raposa-Ma* (Costa, 2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a qual teve como objetivo realizar um levantamento e descrição do léxico dos pescadores do município de Raposa – Ma.

No capítulo 2, especificamente, as autoras (2015) abordam os aspectos geográficos (localização, clima, limites e hidrografia) da Raposa, o histórico da região, dando ênfase a chegada dos pescadores cearenses à região a partir da Seca de 1958 que assolou seu estado de origem, o Ceará. Nesse contexto, as autoras (2015) traçam o perfil econômico e social da localidade, com enfoque para a importância da pesca para a região.

Figura 10



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

3.2.1 A HISTÓRIA DE RAPOSA EM ESTUDOS ACADÊMICOS

Com relação as pesquisas acadêmicas, temos a tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, autoria de Raquel Pires Costa (2016), *RENDAS, REDES E LENDAS: o vocabulário das rendeiras do município de Raposa, Maranhão*. Segundo Costa (2016), no Brasil, ainda há muito a ser pesquisado, visto que há diversas localidades com características linguísticas peculiares, sobretudo no âmbito lexical: “são inúmeras lexias e expressões que retratam o léxico de uma comunidade de fala, aqui entendida como uma comunidade cujos falantes compartilham entre si normas linguísticas e não linguísticas” (Costa, 2016, p. 21).

Em seu trabalho Costa descreve e analisa o vocabulário das rendeiras de Raposa, pois, no processo de formação do município, que se deu pela migração de famílias de pescadores que deixaram sua terra natal, Acaraú, Ceará, na década de 50 devido a uma violenta seca, as mulheres levaram consigo a bela tradição da renda de bilro, ofício que continua presente entre elas até os dias de hoje na comunidade de pescadores deste município maranhense, demonstrando a existência de um vocabulário peculiar, revelando a estreita relação entre língua e cultura, a intersecção entre o universo das rendeiras e dos pescadores e resgatando aspectos sociais e históricos da vida das rendeiras.

No glossário resultante da pesquisa, destacam-se as lexias que designam os pontos, objetos e ações relacionados à cultura da renda e demonstram a sua riqueza, assim como a criatividade das rendeiras no ato de nomear.

Para Costa e Seabra (2015, p. 65), há três versões para a toponímia Raposa, e estas são envoltas em folclore. A primeira ocorreu a partir de um depoimento dado pelo pescador Valdemar, conhecido como Grandão:

Os pescadores faziam “salga” da pescaria na praia, improvisando abrigos em cajueiros onde pernoitavam. No entanto, a presença constante das raposas (atraídas pela quantidade considerável de pássaros na localidade) que avançavam e comiam o pescado começou a preocupá-los, pois os mesmos não podiam sair para pescar deixando os peixes na salga, que as raposas os roubavam. Um dia apareceu uma raposa morta na beira da praia e, como os nativos acreditavam que onde morre uma raposa as outras não voltam mais, resolveram criar naquele local o Rancho da Raposa (Costa e Seabra, 2015, p. 65).

Ainda tendo por referência as autoras citadas, a segunda versão “[...] é a de que a denominação Raposa seria resultado da alusão a um dos primeiros moradores do lugar: Maia Raposo” (COSTA e SEABRA, 2015, p. 65).

A terceira versão dada pelas autoras diz respeito a uma raposa morta na praia, a partir daí nomearam o local como Raposa.

Azevedo et al. (1980), após entrevistas com moradores antigos no local, concluiu que o nome decorre de uma raposa morta encontrada por dois homens que estavam indo para a praia de Carimã e combinaram de se encontrar depois no local próximo àquele em que tinham encontrado o animal morto. Daí em diante passaram a referir-se ao local como Raposa (Costa e Seabra, 2015, p. 65 e 66).

De acordo com Costa e Seabra (2015), a origem que remonta a chegada dos primeiros pescadores à praia de Raposa data dos anos 1950, quando vieram os primeiros cearenses fugindo das intempéries climáticas que atingiam o próprio Estado à época. Para Azevedo et al (1980), os primeiros cearenses que chegaram em Ribamar foram Antônio Pucal e Zé Martins (José Baiaco).

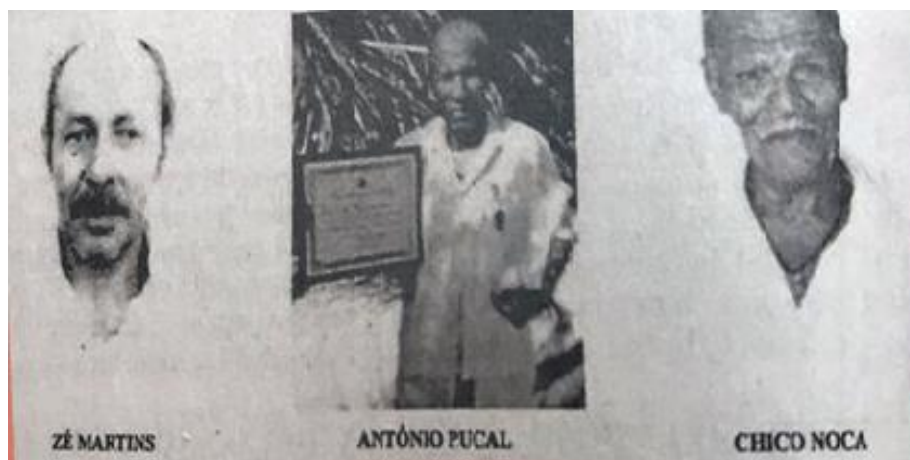
Os primeiros cearenses a chegarem à Raposa foram o Sr. Antônio Ferreira dos Santos (Antônio Pocal) e o Sr. José Martins dos Santos (José Baiaco). Em seguida, chegaram Francisco Carlos dos Santos (Chico Noca), Expedito Maurício dos Santos (Zé Maria Castelo) e o Sr. Geraldo Veríssimo de Souza (Lalau), também atraídos, segundo o senhor Chico Noca, pela notícia da abundância de peixes no local. De 1950 a 1958, essas famílias foram as únicas a residir em Raposa (Costa e Seabra, 2015, p. 63).

Reis (2007) cita acerca da chegada dos primeiros cearenses em Raposa, dentre eles, Zé Martins e Antônio Pucal:

[...] Em 1949, quando os primeiros pescadores se estabeleceram na praia da Raposa, podia-se contar, a princípio, com um rancho de pescadores. O Sr. Antônio e Sr. José Martins resolveram aventurar a vida no Maranhão. Chegando a São José de Ribamar, entraram em contato com o Sr. José Linhares, que os convidou para trabalhar em currais. Algumas pessoas das proximidades já pescavam, como José Cantor, que já havia feito um pequeno barraco para tratar peixes (REIS, 2007, p. 09).

Um ano depois, Chico Noca incumbiu-se da tarefa de voltar a Acaraú, para buscar as esposas, filhos e pais dos pescadores, mas foi só a partir do final do ano de 1958 que ocorreu a grande expansão populacional na Raposa, em decorrência de uma seca que mudou a vida e o destino de milhares de nordestinos: A Seca de 1958 (Costa e Seabra, 2015, p. 65 e 66).

Figura 11: Os pioneiros



Fonte: Fonte: REIS, J. R. S. dos (2007).

Ainda no processo de pesquisa exploratória, encontra-se a dissertação intitulada TERRITÓRIOS DA VIDA EM RAPOSA - MA: geossimbolismos de rendas, redes e barcos, autoria de Alex Nunes Silva (2019), apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia, Natureza e Dinâmica do Espaço – PPGeo da Universidade Estadual do Maranhão.

3.3 O JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA: EM DESTAQUE A HISTÓRIA LOCAL PARA O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS ALUNOS

A escolha do jogo de tabuleiro como ferramenta pedagógica para o ensino da história foi para atender as exigências do Programa em relação a escrita de um produto técnico tecnológico. O nosso ponto de partida foi oferecer aos professores de História do Ensino Fundamental dos Anos Finais um material didático pedagógico que os ajudassem na consolidação do ensino da história local e da aprendizagem significativa de seus alunos.

Buscando atender aos propósitos do objetivo geral do nosso estudo a intenção é que este produto possa estimular o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos ao realizarem a análise dos fatos históricos de maneira crítica, pensando historicamente, as mudanças da realidade social em que vivem. Durante o processo de pesquisa, paralelamente fomos desenvolvendo o produto educacional, o jogo de tabuleiro, intitulado A História do meu município Raposa-Ma.

Portanto, o jogo de tabuleiro como uma ferramenta educacional para o ensino da História se constitui na atual realidade da escola como um recurso motivador vindo de encontro

ao atendimento de muitas queixas dos alunos em relação da disciplina da história como um campo que se volta para a decoração do que está somente nos livros didáticos. Considerando a importância desta ferramenta faz-se necessário fazer um percurso teórico pelas contribuições dos mesmos em relação ao jogo como ferramenta didática.

Na busca do atendimento desta prerrogativa encontra-se em autores clássicos a exemplo de Huizinga (2000); Caillois (1958), contribuições significativas sobre os jogos como ferramentas pedagógicas bem como em autores mais atuais a exemplo de Thompson Flores (2019).

O historiador Johan Huizinga, em sua obra clássica, *Homo Ludens*, já afirmava na década de 1930 que o jogar é característica inerente ao ser humano, o qual, segundo o autor, seria melhor definido como *Homo ludens* (o homem que joga) do que como *Homo Sapiens* ou *Homo Faber*. Sobre a conceituação, em passagem que pretende sintetizar as características formais dos jogos, Huizinga o define como.

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 17-18).

O caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que o jogo deixe de ser uma atividade séria, embora o jogo parta de uma perspectiva “não séria”, o ato de jogar reveste-se de absoluta seriedade. Em concordância com Huizinga, Giacomoni (2013) afirma que:

No jogo existe beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidas por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo. Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo da quele tempo determinado. (Giacomoni 2013, p.145).

Segundo Huizinga (2000), o emprego de atividades lúdicas pode fornecer uma aprendizagem significativa do fenômeno em estudo, uma vez que implica a definição de regras, de um ambiente adequado e de uma expectativa positiva para a atividade:

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (Huizinga 2000, p.24).

Analisando essa definição, pode-se considerar que a primeira característica fundamental do jogo é a de ser uma atividade livre; a segunda característica é a existência de regras, com duração e espaços limitados e permitir, ao indivíduo, transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-o no mundo da representação.

Podemos considerar que tanto os jogos quanto as brincadeiras são atividades lúdicas recorrentes na humanidade. Possibilitam a socialização, elaborar conceitos, formular ideias, estabelecer relações lógicas e integrar percepções e dentro do ensino história, podem ser ferramentas eficazes para o ensino, tornando o aprendizado mais interativo e envolvente. Segundo Kishimoto (2011), a utilização de jogos educativos com fins pedagógicos nos traz a compreensão de que a criança consegue aprender de forma prazerosa e participativa.

O caráter “não sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, “a existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira” (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Segundo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1958, p.42) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras. “No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

A relação entre o jogo e a educação sempre despertou a atenção de estudiosos desde os mais remotos tempos da humanidade. Os jogos se transformaram ao longo da História, principalmente, ao tipo de função social que os jogos desempenharam e continuam a desempenhar em suas respectivas sociedades. “Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (KISHIMOTO, 2011, p. 19). Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que

se expressa por meio da linguagem. Sendo assim, podemos concluir que definir o jogo não é uma tarefa fácil, pois cada um pode entendê-la de um modo diferente.

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar [...]. Por um longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Durante a Idade Média, o jogo foi considerado ‘não-sério’, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época. O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de ‘compulsão lúdica’. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares (KISHIMOTO, 1996, p. 28).

Kishimoto (2011) destaca a importância do contexto social na compreensão do jogo. Ao considerar o jogo como um fato social, a autora nos lembra que sua significação não é universal, mas sim construída socialmente. Isso significa que o que entendemos como jogo, suas regras, objetivos e importância, é moldado pela cultura e pela história da sociedade em que ele está inserido.

A pergunta sobre como é possível tornar o ensino de história mais prazeroso e significativo, com certeza, tem gerado muitos debates há algum tempo entre os professores e pesquisadores da área. Para Giacomoni e Pereira (2018), o distanciamento dos conteúdos, presentes nas aulas de história, da realidade vivida pelos estudantes, seria um fator de desânimo e baixo interesse pela disciplina. Sendo assim, o encantamento pela história viria pela potencialidade de o ensino conseguir estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e a própria história vivida dos estudantes. Segundo Thompson Flores.

Segundo Thompson Flores, a “utilização de jogos em sala de aula para o ensino de História tem sido compreendida cada vez mais como um método pedagógico profícuo na medida em que alia o lúdico às tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover uma adesão mais entusiasmada dos alunos às práticas de ensino-aprendizagem” (Thompson, 2020, p. 09).

Contudo, para a autora, apesar dessa popularização, os jogos como metodologia de ensino-aprendizagem são utilizados de uma forma ainda muito limitada. Isso se deve, em parte, a cautela por parte dos professores que percebem que desenvolver e aplicar jogos para o ensino não é tarefa fácil. Além disso, o receio por muita das vezes, serem visto como “recursos não sério”. A partir disso, a autora chama atenção para a necessidade de refletir a respeito de que o formato, a dinâmica e as finalidades de jogos didáticos não são os mesmos daqueles dos jogos

estritamente recreativos. (Thompson, 2020, p. 10). Nesse sentido, precisa haver uma mediação constante por parte do professor entre o lúdico e o sério durante a aplicação do jogo.

Contudo, brincar não deve ser compreendido como o oposto a algo sério, importante e, nem mesmo, oposto ao trabalho. Crianças pequenas aprendem praticamente tudo através de brincadeiras, ou seja, brincar e aprender são questões muito mais relacionadas do que pode se supor a uma primeira vista. A brincadeira e o jogo devem ser obrigatoriamente divertidas aos seus participantes, do contrário perdem sua função essencial. No caso estritamente recreativo, elas devem ser ainda opcionais, voluntárias e de resultados imprevisíveis. Mas para fins pedagógicos, impõe-se ao professor uma busca insistente e delicada por equilíbrio entre o lúdico e o sério, a diversão dos participantes e a obrigatoriedade em aderir ao jogo, os objetivos pedagógicos e a recreação pura e simples, a indução do professor/regras do jogo e a liberdade/acaso dos participantes e do jogo (Thompson, 2020, p. 10-11).

A utilização de jogos no ensino de História baseia-se em princípios das metodologias ativas, que buscam promover a participação ativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Diferente do modelo tradicional de ensino, que muitas vezes se baseia na memorização de fatos e datas, os jogos propiciam um ambiente dinâmico e estimulante, no qual os alunos são desafiados a tomar decisões, resolver problemas, analisar informações e refletir sobre questões históricas.

Nas escolas, os jogos de tabuleiro têm se destacado como ferramentas pedagógicas valorizadas pelos professores de História, devido à sua facilidade de uso e aplicação. Com regras claras e estrutura pré-definida, esses jogos se mostram acessíveis aos educadores, proporcionando uma maneira atrativa de envolver os alunos no processo de aprendizado histórico. Os jogos de tabuleiro, compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar (Meinerz, 2020, p. 109).

Reiteramos que no mercado brasileiro de brinquedos encontramos mais possibilidades de adaptação de jogos de tabuleiro, por exemplo, do que entretenimentos pedagógicos específicos para o ensino de história. Em sua maioria, os jogos educativos que alcançamos no mercado dizem respeito ao campo da lógica-matemática e da alfabetização, e num segundo plano temos jogos de ciências naturais e de geografia. Porém é possível adaptar jogos tradicionais como memória, trilha, baralho, dominó, entre outros. Tais adaptações são menos complexas do ponto de vista da finalização da experiência, pois em geral há caminhos e objetivos únicos a seguir e alcançar, geralmente vinculados à sorte e ao revés (Meinerz, 2020, p.109).

Porém, dependendo da finalidade que se pretende, a opção pelo tipo de jogo também deve ser considerada: jogos de tabuleiro, cartas, dinâmicos, digitais. Sobre este aspecto a autora Thompson Flores (2020) pontua:

A escolha do tipo de jogo também passa pela disponibilidade de tempo, espaço físico, tempo de preparação e recursos demandados para a realização de cada um. O ideal de aplicação de qualquer jogo é aquele no qual a/o professora/professor que aplica o jogo já vem trabalhando com a turma que vai jogar e, dessa forma, adapta o jogo e as aulas para a melhor compreensão e funcionamento do mesmo. As condições ideais, no entanto, não eximem de explicações ao logo do jogo, já que isso também faz parte da dinâmica de jogos para fins de ensino/aprendizagem (Thompson, 2020, p. 10-11).

De acordo com Zierer e Oliveira (2023), a necessidade de buscar novas alternativas metodológicas no Ensino de História, vem mobilizando vários professores e pesquisadores e dentre esses recursos possíveis destaca-se a utilização de jogos como um excelente instrumento pedagógico, diante da permanência de concepções de ensino tradicionais que não atendem a realidade da experiência social vivida pelos estudantes e não proporcionam o protagonismo dos estudantes.

Neste sentido, é consenso a urgência de abirmos espaços para ações de aprendizagens em que os alunos e os docentes possam compartilhar as inúmeras possibilidades de novas ferramentas metodológicas para o conhecimento histórico. Os recursos lúdicos se encontram entre as alternativas didáticas que estão cada vez mais presentes nas práticas docentes, por oportunizar experimentações pedagógicas, visando o compartilhar do conhecimento acadêmico. Dentre estes recursos se destaca a utilização dos jogos, que vem assumindo um papel significativo devido ao potencial de ser um excelente instrumento pedagógico para a utilização em sala de aula. (Zierer; Oliveira, 2023, p. 253).

Ainda segundo as autoras a ferramenta já era bastante utilizada em disciplinas das Ciências Exatas, como na matemática, por exemplo. No entanto, outros campos de saberes têm encontrado nos jogos possibilidades metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem, a exemplo nas áreas das Humanas, sobretudo a disciplina História.

No Ensino de História, os jogos têm sido relevantes ao constituir-se como um método pedagógico profícuo, oferecendo múltiplos subsídios para as discussões, problematizações, apresentações de temas relacionados a diferentes temporalidades históricas. Na medida em que o jogo cumpre um papel, por assim dizer, de instrumento motivador para atrair os interesses dos alunos nos diferentes conteúdos relacionados às questões da História. (Zierer; Oliveira, 2023, p. 253).

Conforme os autores já mencionados, os jogos didáticos apresentam-se como uma alternativa eficaz para potencializar o processo de aprendizado, oferecendo uma abordagem mais envolvente, entusiasmada e que pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz frente ao ensino tradicional.

Os jogos promovem o envolvimento dos alunos, a construção de conhecimento e o compartilhamento de saberes prévios, contribuindo para um aprendizado mais significativo e eficaz. E ao pensarmos nesse recurso, devemos nos atentar para o planejamento.

Carlos B. Meinerz (2018) em seu trabalho “Jogar com a História na sala de aula” reflete que é preciso planejar o conteúdo, destacando estratégias, como:

- 1) criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
- 2) organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regimentos;
- 3) desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
- 4) proposição de recortes temáticos e conceituais

Quando tematizamos o valor do jogo no Ensino de História pensamos que não se trata apenas de criar e depois aplicar uma boa estratégia pedagógica. Importa o fato de que, através da opção metodológica que inclui o jogo, decidimos acerca de como pensar e agir em determinados contextos que nos desafiam no Ensino de História. Para isso o planejamento é fundamental. Ele deve evidenciar as escolhas do professor (Meinerz, 2018).

Sendo assim, “planejar é uma das tarefas do professor, portanto qual é o papel do educador no momento do jogo? Deixar brincar, claro! Intervir? São múltiplas as respostas, mas observar é talvez a que mais nos interesse defender aqui, pois esse ato possibilita a mediação qualificada que será estendida ao longo do processo e não apenas na hora de brincar/jogar” (Meinerz, 2018, p.84).

Os jogos de tabuleiro se apresentam mais viáveis de serem utilizados em comparação com outros jogos, em potencial os eletrônicos. Sobre isso, Meinerz (2013, p. 109) afirmou que os jogos de tabuleiro são os “mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar”, ao mesmo tempo, em que Bernardes (2019, p.64) declarou que, sob o ponto de vista cognitivo, os “jogos de tabuleiro exigem habilidades e raciocínios estratégicos”.

Os jogos no âmbito escolar podem cumprir distintas finalidades como:

- realizar diagnósticos relacionais da turma - identificar os grupos, os excluídos, as afinidades e disputas existentes nas turmas, o que não são atribuições específicas de uma aula de História, mas certamente são atribuições gerais de educadores e educadoras. Por vezes, situações veladas de problemas de relacionamento nas turmas podem vir à tona em contextos ou ambientes mais descontraídos e uma atividade mais lúdica e dinâmica – como jogos de ensino – pode proporcionar essas situações;

- realizar diagnósticos de aprendizagem - mensurar o domínio de algum tema - o quanto, e de que forma, compreenderam de um determinado assunto já trabalhado;

- realizar a revisão de assuntos já vistos;

- promover novos aprendizados servindo para introduzir temas, trabalhar aspectos mais específicos, noções gerais, produzir estranhamentos sobre o que se pensava a respeito de determinado assunto, etc.

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças.

A utilização de jogos incentiva a leitura de regras e discussão entre os participantes, colaborando muito para o desenvolvimento do aluno. Podemos considerá-lo como um instrumento de aprendizagem fazendo com que a percepção dos estudantes sobre o ambiente social se aflore e, desta forma, percebam que são também parte ativa do grupo e que para participar do momento tem que haver reflexão sobre suas atitudes e decisões.

A realização exitosa de um jogo para fins pedagógicos contempla cuidados em relação ao estímulo à competição.” Nesse sentido, é possível optar por jogos cooperativos onde se joga contra o tabuleiro, por exemplo. Outra opção que costuma funcionar é fazer com que a turma, em grupos ou individualmente, dependendo do formato do jogo, joguem contra a/o professora/professor (Thompson, 2020, p. 10-11).”

Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga. Para Fortuna (2004),

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo, é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está conde

nado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for “jogado”. O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca (Fortuna, 2004, p.09).

Para Franco et al. (2018, p. 05) o jogo consiste em uma ferramenta facilitadora do processo ensino aprendizagem ao desenvolver:

Quadro 1 – Características desenvolvidas pelos jogos educativos no processo de ensino aprendizagem

- Motivação
- Incentivo ao aprendizado
- Integração
- Valorização
- Autoconfiança e autoestima
- Noções de responsabilidade
- Respeito mútuo e participação grupal
- Facilitador de ajuste social
- Integração ao meio social e cultural
- Responsabilidade
- Incentivo de hábitos de liderança
- Prazer com atividades lúdicas
- Adaptação emocional
- Criatividade e imaginação
- Capacidade mental e raciocínio lógico
- Evasão de energia
- Respeito aos limites
- Consciência de competição
- Sensorialidade
- Percepção
- Antecipação
- Concentração
- Espírito de cooperação
- Coordenação motora
- Autonomia

Franco et al. (2018, p. 05)

Dentre as características dos jogos educativos apontadas por Franco et al (2018) destaca-se que todas são importantes, porém, devido ao tempo para a aplicabilidade do nosso jogo como produto considera-se pertinente a análise daquelas que podem ser observadas na sala de aula durante a execução do jogo.

O jogo permite ao aluno colocar-se no lugar do outro, analisar uma situação a partir de diferentes perspectivas e então decidir qual é a melhor opção, o caminho a seguir. Trata-se de um recurso essencial para abordar conteúdos diversos da disciplina de História, favorece amplamente na tomada de decisões assertivas pelos jogadores. Além disso promove o fortalecimento da colaboração, trabalho em equipe, comunicação, paciência, criatividade e capacidade de lidar com frustrações.

Considerados atividades lúdicas, essas práticas não apenas proporcionam diversão, mas também estimulam o desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e emocional das crianças de maneira agradável e atrativa. Segundo Franco et.al (2018, p. 2):

A utilização de jogos incentiva a leitura de regras e discussão entre os participantes, colaborando muito para o desenvolvimento do aluno. Podemos considerá-lo como um instrumento de aprendizagem fazendo com que sua percepção do ambiente social se aflore e, dessa forma, perceba que ele também é parte ativa do grupo, mas para participar do momento tem que haver reflexão sobre suas atitudes. Portanto, sua importância está ligada ao desenvolvimento do ser, numa perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. Os jogos são de extrema importância para os profissionais da educação que, incentivando sempre a criança a se interessar e, consequentemente, a fazerem uso dessas ferramentas (jogos), contribuirão para juntos alcançarem os objetivos pedagógicos propostos (Franco et al. 2018, p. 02)

A valorização das ações do aluno durante os jogos também é significativa na aprendizagem, a cooperação e a solidariedade desenvolvem a autoconfiança, de modo que os alunos não se tornem somente competitivos, mas que aprendam a respeitar as limitações e possibilidades dos participantes.

TERCEIRA SEÇÃO

4. O PRODUTO EDUCACIONAL TÉCNICO-TECNOLOGICO: O jogo como proposta didática para o ensino da história local em Raposa-Ma.

A Escola é o local onde se desenvolvem habilidades e competências, produzem-se conhecimentos e aprendizagens, portanto, todos os envolvidos neste processo precisam estarem motivados e abertos, assim como os ambientes de aprendizagens necessitam apresentar as condições para o desenvolvimento de estratégias metodológicas eficazes que venham proporcionar satisfação e aprendizagens significativas.

Para Tapia (2004) o aluno está motivado ou desmotivado em função do significado que têm para ele o trabalho escolar, ou seja, o seu interesse irá variar de acordo com as condições que esse ambiente oferece. Sendo assim, **a motivação do aluno é intrínseca ao valor que ele atribui à tarefa e ao contexto escolar**, onde o significado pessoal e as condições do ambiente são cruciais para despertar ou diminuir o interesse.

A palavra motivar vem do Latin *motus* que significa mover-se (CAMARGO et al, 2019). As teorias explicativas da motivação preocupam-se, portanto, em compreender a energização e direção do comportamento. Ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem para atividades ou tarefas. Ao relacionar a motivação com o processo de aprendizagem escolar é fundamental que os alunos estejam motivados para regularem efetivamente a sua aprendizagem, ativarem estratégias eficazes e desencadearem esforço.

O professor Alonso Tapia (2006) defende que o interesse escolar não depende de um único fator, seja pessoal ou contextual. Antes, a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem. Entre as primeiras, destaca-se a importância das metas que se têm no momento de aprender e suas repercussões na aprendizagem escolar. Já quanto aos contextos, destaca-se quatro aspectos essenciais: O começo da aula, a organização das atividades, a interação do professor com seus alunos e a avaliação da aprendizagem. Esses momentos dependem mais da iniciativa do professor e podem, conforme o caso, interferir, reforçar ou anular os padrões motivacionais dos alunos.

Desse modo, o papel do professor como mediador do conhecimento em sala de aula é de suma importância, pois o mesmo encarrega-se de dar sentido ao ato de ir, estar e participar

da escola. Entretanto, é necessário considerar os fatores sociais e pessoais de cada indivíduo como autoestima, fatores culturais, familiares, econômicos, dentre outros.

O Papel da motivação na aprendizagem não se restringe apenas à vida acadêmica, mas estende-se às diferentes habilidades e situações da vida cotidiana. A motivação é necessária não apenas para que a aprendizagem ocorra, mas também para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos. Várias teorias tentam explicar a motivação para aprender, mas dois conceitos são fundamentais para essa compreensão: a motivação extrínseca, quando o que move o aprender é algo externo; e intrínseca, quando desejamos aprender pelo prazer e significado da aprendizagem (CAMARGO et al, 2019).

De acordo com o pensamento de Oliveira (2005) e Kunuppe (2006) a ação intrínseca está fundamentada por três características: determinação, competência e satisfação em fazer algo que lhe seja próprio e familiar. Assim estudar um conteúdo que tenha relação e uma aplicação ao seu dia a dia poderá despertar no aluno uma atração que o impulsionará a vencer obstáculos e consequentemente obter um maior sucesso em sua aprendizagem.

Na motivação extrínseca de acordo com o pensamento de Oliveira (2005) e Guimarães (2004) o estímulo é algo externo, que também impulsiona o indivíduo em determinada ação. Exemplos desses estímulos seriam: Receber recompensas materiais ou sociais; evitar punições, ou sentir-se pressionado. Ou seja, o que move o aprender é algo externo.

‘Entende-se que a motivação está ligada a uma ação, causa ou motivo que se mantém em movimento, ou seja, existe uma razão específica para sentir-se motivado ou não, o que remete a pensar que faz parte de uma composição psicológica.

Nesta seção considera-se oportuna a análise da característica da motivação presente nos jogos pedagógicos (FRANCO et al. 2018), sendo assim a motivação acadêmica pode ser então definida como uma força que energiza e dirige o comportamento. A energia que põe em funcionamento as capacidades próprias. É por isto que a motivação assume um papel central no processo de aprendizagem.

Assim, podemos compreender que a motivação tem uma relação direta com a aprendizagem e o desempenho e a motivação influencia em um melhor desempenho de ambos. O que os alunos fazem e aprendem influencia na sua motivação. Quando os alunos atingem as metas de aprendizado, a realização das metas transmite a eles que possuem as capacidades necessárias para o aprendizado. Essas realizações os motivam a estabelecer novos objetivos e,

assim, passam a sentirem-se desafiados à novas buscas e, conseqüentemente, motivados a continuar seu aprendizado.

Para o professor Enrique Caturla Fita (2006) existem quatro grandes classes de motivação para a conduta humana e para a conduta de aprendizagem /estudo. A motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca, a motivação relacionada com o eu, com a auto-estima, a motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação) e a motivação que aponta para a conquista de recompensas externas.

1. Motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca. A própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem.
2. Motivação relacionada com o eu, com a auto-estima. Os processos de aprendizagem incluem muitos aspectos afetivos e relacionais. Os êxitos e fracassos que obtemos vão definindo o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito). Quando se tenta aprender e aprende, vamos formando uma imagem positiva de nós mesmos que sem dúvida nos ajudará a realizar novas aprendizagens, já que gerará em nós uma confiança e uma auto-estima positiva que nos impulsionarão a seguir adiante.
3. Motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação). Satisfação efetiva que produz a aceitação dos outros, o aplauso ou a aprovação de pessoas ou grupos sociais que o aluno considera superiores a ele. Esse tipo de motivação manifesta algumas relações de dependência.
4. Motivação que aponta para a conquista de recompensas externas. Prêmios, dinheiro, presentes que serão recebidos ao se conquistar objetivos de aprendizagem. (FITA, 2006, p. 78-79).

Uma das formas de motivar os alunos é a adoção de metodologias ativas que tem como objetivo estimular o aluno a sair do estado de estagnação durante a aula e colocá-lo como protagonista do processo de aprendizagem. Nesse modelo de ensino, é enfatizado a importância da experiência, de modo que a vivência traga a eficiência do que chamamos de aprender na prática.

É possível afirmar que as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagens poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana (Diesel et al, 2017, p.275).

Inspirar os alunos, incentiva-los e estimulá-los a engajar-se no processo de aprendizagem são objetivos de ensino. Cabe aos professores tomar atitudes e pôr em prática estratégias metodológicas que possam contribuir para que os alunos deixem fluir a sua própria motivação. De acordo com Oliveira e Alves (2005) deve-se observar os fatores que podem influenciar na motivação. Como o significado que o conteúdo e a disciplina têm para o aluno,

que varia de acordo com as metas e objetivos de cada pessoa, caso o aluno não perceba utilidade, o interesse tende a diminuir. Colocar problemas, despertar a curiosidade dos alunos, é essencial.

Nesta perspectiva, Tapia e Monteiro (2004) apresentam uma sistematização de metas de aprendizagem: a) fazer o aluno entender que toda aprendizagem possibilita o incremento de suas capacidades e habilidades; b) perceber a aprendizagem como algo funcional e útil; c) utilizar incentivos externos para obtenção de conceitos satisfatórios. Esses direcionamentos transversalizam os recursos pedagógicos que são úteis à prática educativa. Portanto, para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender para assim, desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais.

Sobre a temática da História escolar, influenciadas pelas tendências da Nova História, foram muitos os temas e as novas abordagens que possibilitaram a aproximação da história com outros campos do saber, favorecendo a adoção de diferentes metodologias que se estenderam também para o ensino básico. Pensando a partir de Santos (2022) sobre o ensino de história “Estas são questões que trazem implicações sobre como pensar o processo ensino-aprendizagem na História, sobre quais conteúdos devem ser priorizados no ensino e os métodos a serem escolhidos ao se ensinar a História” (Santos, 2022, p.17). Segundo Seffner (2011):

O objetivo de uma aula de História é a produção de saberes de natureza histórica que façam sentido aos alunos, que sirvam para que eles se indaguem acerca de sua vida social e familiar, de seus relacionamentos, de seus valores. Em termos propriamente educacionais, o objetivo de uma aula de História é a realização de aprendizagens significativas para os alunos, entendidas aqui como aprendizagens de conteúdos, conceitos, métodos e tradições que lhes sirvam para entender de modo mais denso o mundo em que vivem (SEFFNER, 2011, p. 01).

Para Seffner (2011) os saberes da disciplina de História compõem-se além dos conhecimentos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina.

Mas também constituem saberes da História os modos de produção do conhecimento histórico, as teorias da história, os conceitos de tempo, espaço, cultura, nação, acervo, documento, fonte, fato histórico, memória, monumento, educação patrimonial e muitos outros, bem como a historiografia de cada período e os modos de ensino. (SEFFNER, 2011, p. 02).

Considerando as colocações de Santos e Martins, o ensino de história hoje requer cada vez mais diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico e inclusão de perspectivas diversas. A necessidade de transformar o ensino de história em um campo mais democrático, interativo e crítico, a incorporação de novas linguagens e a inclusão de múltiplas

perspectivas são fundamentais para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais crítica do processo histórico e de sua própria realidade.

Assim, o ensino de História na perspectiva atual enfoca o contato do sujeito com situações reais enquanto princípio fundamental na compreensão do conhecimento histórico. Permite aos alunos, portanto, compreenderem o sentido de História como interpretação da realidade mediante fontes. As pesquisas reafirmam a necessidade de uma transposição didática voltada para a formação da consciência histórica, atribuindo ao professor o trabalho com diferentes elementos sociais e culturais no sentido de integrá-los por meio de uma abordagem crítica e significativa. Nesse movimento, o ensino de História prevê a utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico. Além disso, evidencia-se a necessidade da inclusão de perspectivas históricas diversas, especialmente aquelas silenciadas no âmbito das narrativas tradicionais. De tal modo, a principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino significativo, em relação aos conteúdos; e crítico, no que concerne à formação do sujeito histórico (Santos e Martins, 2023, p. 116-117).

Neste âmbito, a escola precisa contar com professores que conheçam bem os fundamentos de sua disciplina e que saibam comunicá-la aos jovens, para fazê-los pensar historicamente.

Nesse processo o Ensino de História desempenha um papel de suma importância na formação dos estudantes. No entanto, ainda é muito presente a forma tradicional de ensino, baseada em textos e aulas expositivas, tornando o aprendizado de História distante e desinteressante para os estudantes.

Assim, propor uma nova abordagem pedagógica, inovadora é essencial para o fazer pedagógico do professor de história que ao utilizar recursos pedagógicos para além dos livros didáticos, como apostilas, jogos educativos, sequência didática, entre outros materiais educacionais, pode criar um ambiente de aprendizado mais interativo e estimulante para os educandos e professores.

4.1 O JOGO DE TABULEIRO COMO FERRAMENTA UTILIZADA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE RAPOSA-MA.

O produto educacional desenvolvido é um jogo de tabuleiro, no formato de jogo de trilha. O jogo foi desenvolvido com o propósito de ser utilizado nas aulas de história pelo professor que será o mediador durante toda a aplicação do jogo em sala de aula e pelos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. O conteúdo abordado no jogo é a história local do município de Raposa.

Ao desenvolver o jogo de tabuleiro tratando sobre a História local do município de Raposa-MA, vislumbra-se no seu processo algumas das características contempladas nos estudos de Franco e et al (2018) a saber:

É um jogo de competição e colaboração. A competição se dá entre as equipes e a colaboração entre os componentes de cada equipe. Para jogá-lo é necessário um mediador e a formação de dois grupos. Cada grupo deve ter no mínimo dois e no máximo cinco jogadores. Cada grupo deverá escolher seu representante, que será aquele que jogará o dado e responderá as questões em nome do grupo. É importante fazer uma rotatividade do representante de modo que todos participem.

O jogo é composto por 1 tabuleiro; 1 manual de instruções; 2 peões ou marcadores; 1 ou dois dados de 6 faces; 30 cartas com perguntas de verdadeiro ou falso e curiosidades. O objetivo do jogo é percorrer todo o percurso e chegar ao final antes da dupla ou grupo adversário. Ao se movimentarem, os jogadores poderão cair nas seguintes casas: ? (pergunta) ao cair nesta casa, o mediador retirará uma carta com pergunta do monte e fará sua leitura. A dupla ou representante do grupo deverá respondê-la. A pergunta será de verdadeiro ou falso. *Você Sabia?* : ao cair nesta casa, o mediador retirará uma carta do monte e fará sua leitura. Nela tem alguma curiosidade sobre a história do município

Antes da aplicação do jogo de tabuleiro com os alunos, será necessário que o professor ministre aulas prévias com indicações bibliográficas sobre a História do município. O jogo de tabuleiro se apresenta como instrumento de aprendizagem lúdica para os discentes e uma ferramenta didática que professor de história pode aplicar em sala de aula, considerando o equilíbrio da ludicidade com a aplicação do conteúdo sobre a história local proposto. Ressaltando que o jogo não é uma ferramenta apenas para diversão, mas uma ferramenta que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Como também, não trata-se de criar jogos que substituam as aulas, mas de promover um tipo diferente de linguagem que auxilie na sala de aula.

Prezando pela imersão do estudante na temática histórica do jogo, acreditamos que seja possível contribuir para a aprendizagem significativa.

Após essa etapa, foram reservadas três aulas para trabalhar com os alunos a História Local do Município, nesta etapa foi utilizado o livro didático oferecido pela própria Secretaria de Educação – SEMED, RAPOSA - Conhecendo meu município (2023). Foram trabalhados os seguintes assuntos: A origem da cidade, os moradores pioneiros (Antônio Pucal, Zé Martins e Chico Noca), a emancipação da vila à município, os símbolos da cidade (Bandeira, Brasão, o

hino do município), A religiosidade (Festa de São Pedro) e pontos da cidade (Praça Chico Noca, o corredor das rendas e o Viva).

4.2 O TABULEIRO DE JOGO E SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Figura 12



Fonte: Autoria própria da autora (2025)

O tabuleiro possui 30 casas (perguntas e curiosidades) com imagens sobre pontos da cidade para associar o jogo com a temática do qual ele trata, 25 cartas com perguntas de verdadeiro ou falso, 5 cartas de curiosidades e cartas bônus (recompensa). A impressão do tabuleiro foi em tamanho A2 (42 x 59,4 cm). A testagem foi desenvolvida no Colégio Militar Tiradentes XII, em sala de aula, nas turmas do 6º ao 9º Ano.

São 30 cartas com perguntas de verdadeiro ou falso. As respostas estão destacadas abaixo de cada pergunta juntamente com os comandos que o grupo adversário terá que executar

no tabuleiro caso acerte ou erre a pergunta. A impressão das cartas pode ser em papel comum ou fotográfico tamanho A4 (21cm x 29,7cm).

Figura 13



Fonte: Autoria própria da autora (2025)

A base das perguntas é a história da localidade estudada nas aulas prévias, perguntas com níveis de dificuldades variados, pois assim, daremos dinâmica ao jogo. Teremos perguntas objetivas (verdadeiro ou falso) com base nas fontes bibliográficas trabalhadas em sala de aula. Além do objetivo de atrair o interesse dos alunos para o estudo da história da localidade, o jogo também é avaliativo, pois as perguntas estão em conformidade com os objetivos propostos nas aulas. Assim, o professor poderá avaliar o resultado da proposta de ensino de forma bem clara.

São 5 cartas de curiosidades. Ao descobrir uma curiosidade, o jogador ganha a recompensa que está na carta. A impressão das cartas pode ser em papel comum tamanho A4 (21cm x 29,7cm), fazer o recorte das cartas e revestir com papel laminado (opcional) o que garante uma maior durabilidade das cartas, ou imprimir em papel fotográfico e colar sobre uma base mais resistente.

Figura 14



Fonte: Autoria própria da autora (2025)

Os pinos / marcadores são utilizados para marcar a posição dos jogadores no tabuleiro. A cada jogada o representante do grupo deverá jogar o dado para saber quantas casas os jogadores deverão avançar no tabuleiro. os pinos / marcadores podem ser botões, peões, tampinhas de garrafas, entre outros. É necessário um dado de seis faces, porém, se quiser que o

jogo fique mais rápido, pode utilizar dois dados, neste caso, a soma do resultado que sair nos dois dados será a quantidade de casas que o grupo avançará.

Figura 15



Figura 16



Figura 17

03 Além dos pescadores que vieram do Ceará para o território da Raposa, os povos indígenas Tremembé também tiveram uma rica contribuição para o povoamento da cidade. VERDADEIRO! Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro. Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.	04 Os currais são armadilhas de pesca, feitos com pedaços de madeiras em forma de um círculo e fincados ao solo com a maré baixa, após a maré subir os peixes ficam aprisionados neles e retirados assim que a maré tornar a baixar. VERDADEIRO! Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro. Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.
05 O barco presente na Bandeira e no Brasão da cidade de Raposa simboliza as embarcações típicas do Maranhão e homenageia os pescadores que foram os pioneiros a habitar a região. VERDADEIRO! Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro. Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.	06 Nos anos 1940, dois migrantes do Pará, Antônio do Pocal e José Baiaco, fundaram a povoação juntamente com suas famílias. FALSO! Antônio do Pocal e José Baiaco migraram do estado do Ceará. Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro. Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Fonte: Autoria própria da autora (2025)

Segundo relatos orais e documentos no livro A Biana (2007), uma das principais referências sobre a história de Raposa-Ma, a origem do município remonta ao final da década de 1940 e deve-se ao constante tráfego de barcos pesqueiros vindos do Ceará.

VERDADEIRO!

Acertou: Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Segundo relatos orais e documentais no livro A Biana (2007), o senhor Chico Noca (Francisco Carlos do Santos) é considerado o maior povoador da cidade, pois foi devido a ele que dezenas de cearenses vieram morar na região.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Desde o início do processo de povoamento, o município de Raposa está ligado a pesca e ao artesanato feito pelas rendeiras que trabalham fazendo rendas de bilros, técnica incorporada nos município pelas mulheres dos pescadores cearenses.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Além das atividades de pesca e artesanato, típicas do município, o turismo está em crescente ascensão proporcionando renda e empregos para a região.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Uma versão registrada por Azevedo (1980), afirma que dois pescadores que seguiam em direção a praia de Carimã, quando encontraram uma raposa morta e esse local ficou determinado como referência para encontro futuro. Daí em diante passaram a referir-se ao local como Raposa.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Existem algumas versões sobre a origem do nome Raposa. Uma versão registrada por Azevedo (1980) é a de que a denominação Raposa seria resultado da alusão a um dos primeiros moradores do lugar.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance três casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

Raposa é um município costeiro, sua localização favoreceu atividades como a pesca, a coleta, a comercialização de mariscos e crustáceos, que ajudaram no estabelecimento de seus primeiros habitantes e, nos dias atuais, ainda caracterizam importantes fontes de renda para a população.

VERDADEIRO!

Acertou: Parabéns!!! Avance duas casas no tabuleiro.

Errou: Retorne duas casas no tabuleiro.

A testagem foi desenvolvida no Colégio Militar Tiradentes XII, em sala de aula, nas turmas do 9º Ano.

Figura 18



Testagem do produto tecnológico educacional realizada no Colégio Militar Tiradentes XII.

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 19



Fig. 20 Testagem do produto tecnológico educacional realizada no Colégio Militar Tiradentes XII.

Fonte: Acervo pessoal (2025)

Figura 20



Testagem do produto tecnológico educacional realizada no Colégio Militar Tiradentes XII.

Fonte: Acervo pessoal (2025)

O jogo também possui o manual de instruções que é um elemento crucial para o funcionamento adequado do jogo. Conforme destacado por Huizinga (2000, p.14), as regras em um jogo são absolutas e inquestionáveis, definindo o que é válido dentro da realidade temporária criada pelo jogo. As regras são fundamentais para proporcionar uma experiência envolvente e imersiva a todos os participantes.

O ensino da história local, como pode ser visto aqui na própria pesquisa, não é algo novo. É uma discussão realizada através de várias pesquisas e projetos que se desenvolvem pelo Brasil e outros lugares do mundo. O que este trabalho proporciona de novo é a especificidade de tal proposta, ou seja, o desenvolvimento da proposta foi realizado através das particularidades do Município de Raposa-Ma. Fazer uma pesquisa que contribua para o ensino de História pensando a história local, a memória e a identidade foi uma decisão tomada desde a minha entrada no mestrado.

4.2.1 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TABULEIRO

Em relação aos itens de composição do protótipo do jogo e visando otimizar os orçamentos possíveis para a produção dos recursos pedagógicos para a situação da realidade e estrutura financeira no ensino básico, o material utilizado como base foi MDF.

Foi confeccionado uma base de MDF, cada uma com a espessura medindo seis milímetros e o jogo já materializado com esta base medindo quarenta e quatro centímetros por trinta. Aqui também pensamos na facilidade do uso desse material para o deslocamento do jogo para ser aplicado em outros espaços, no âmbito da comunidade escolar ou acadêmica, o que do ponto de vista estrutural resolve-se com algumas carteiras e cadeiras para dar suporte ao jogo e seus componentes.

Para além disso, a escolha desse suporte de material se deve a vantagem da durabilidade do jogo, evitando dessa forma a sua fácil deterioração enquanto não estiver em uso. E para concluir a última etapa de materialização do jogo foi preciso o auxílio da gráfica para a impressão de seis adesivos autocolantes com a visualização do jogo que foi feita na internet, ou melhor, com o recurso do aplicativo Canva.

Após as aulas reservadas para trabalhar com os alunos a História Local do Município iniciou-se a aplicação do jogo com os alunos. Inicialmente foi feita a exposição das regras, um sorteio definiu o grupo que iniciava o percurso no tabuleiro. Cada grupo, na sua ordem jogava o dado e andava o número de casas correspondente. Quando um grupo caía em uma casa com pergunta, a questão poderia ser respondida por qualquer integrante do grupo, depois de ser debatida com o mesmo. Em caso de dubiedade da resposta ou de algum conceito errôneo, o professor se apresenta no papel de mediador, colocando alguns questionamentos e observações sobre as respostas apresentadas e apontando algumas correções, quando necessário. Era dada, então, a possibilidade ao outro grupo de responder ou de completar a resposta incorreta, criando assim uma dinâmica com toda a sala, onde todos poderiam participar da discussão de todas as questões apresentadas.

Ressaltando que o professor enquanto mediador exerce uma função essencial durante toda a execução da atividade, facilitar a compreensão das regras, equilibrar as interações entre os jogadores e garantir o andamento fluido da partida.

Ao mesmo tempo em que o professor não apresenta a resposta correta, ele deve estimular a turma a buscar soluções para determinada situação apresentada na questão abordada. Essa postura de questionar os alunos e dar a eles a oportunidade de exercitar o poder de argumentação é de fundamental importância para o sucesso da atividade. Essa dinâmica permite desenvolver habilidades não trabalhadas nas aulas tradicionais. Além do prazer do jogo,

com competição pelos pontos, o aluno exercita seu poder de raciocínio e de associação de conceitos e ideias.

Quando havia acerto da questão, o grupo correspondente avançava no tabuleiro a quantidade de casas associados àquela determinada questão e ganhava o bônus de jogar o dado novamente. Quando havia o erro da questão, o grupo correspondente não pontuava e passava a vez ao outro grupo. Ganhava o grupo que chegava primeiro ao final do tabuleiro.

4.3 O JOGO DE TABULEIRO E SUA APLICAÇÃO: CONSTRUÍDO A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE RAPOSA-MA.

O município foi oficialmente criado em 10 de novembro de 1994, por meio da Lei nº 6.132/1994 (Maranhão, 1994) e emancipado em janeiro de 1997, desmembrado do território do Município de Paço do Lumiar. Reis (2007) cita acerca da lei de criação do município de Raposa:

Em 1994, pela Lei nº 6.132, de 10 de novembro, foi criado o município de Raposa, com área atual de 64. 182 km ², e 20. 044 habitantes (IBGE). [...] Liberada a realização do Plebiscito em território raposense, o que aconteceu no dia 19 de junho de 1994, com a maioria esmagadora do SIM. Assim, a Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão nesse mesmo ano aprovou e, através da Lei acima citada, que foi sancionada pelo então Governador do Estado do Maranhão Dr. José de Ribamar Fiquene (REIS, 2007, p. 10).

Como já foi mencionado na primeira seção do texto, historicamente, o povoado que originou a Cidade de Raposa foi estabelecido por pescadores cearenses que migraram devido às condições climáticas adversas da seca. Advinda da cultura cearense, o Município de Raposa recebeu influência cultural para a produção de artesanato em rendas de bilros, costume que se estende até os dias atuais e que move uma parte importante da economia local (Costa e Seabra, 2012). O Município de Raposa possui alto potencial turístico devido às diferentes paisagens e ecossistemas que se encontram em seu território e à riqueza cultural registrada desde a sua fundação (Monteles et al., 2009).

Tais aspectos são evidenciados no próprio Hino oficial do Município

*Praia da Raposa querida, das mais nobres tradições,
Terra humilde e hospitaleira;*

Tua maior riqueza são teus amores em nossos corações,
 Teu infinito mar, junto ao céu azul estrelado;
 Marca teus fartos pesqueiros encantados,
 Alimentando todo o nosso Brasil-Maranhão e o Gigante País inteiro.
 Minha terra querida, Nascestes de uma croa enluarada,
 Encontro do homem, céu e mar;
 Quando te homenagearam,
 Chamando-te de Raposa, Raposa.
 Praia dos meus encantos e amores,
 Testemunha da coragem de teus pescadores;
 Ninho de belas mulheres, rendeiras de bilros,
 Companheiras dos heróis dos mares.

REFRÃO

Resplandecente de amor e paz.
 Brilha cidade estrela,
 Desta constelação Maranhão demais!
 Praia dos meus encantos e amores,
 Testemunha da coragem de teus,
 Pescadores, ninho de belas mulheres,
 Rendeiras de bilros,
 Companheiras dos heróis dos mares,
 Oh! Mãe carinhosa, Raposa,
 Tu és Luz da minha vida,
 Torrão dos meus ancestrais
 Presente de esperanças, futuro grandioso,

REFRÃO

Ó! Mãe carinhosa, Raposa, tu és,
 Luz da minha vida, torrão dos meus ancestrais;
 Presente de esperanças, futuro grandioso,

*resplandecente de amor e paz, brilha cidade estrela,
Desta constelação Maranhão demais!*

Letra: José Ribamar Reis

Na elaboração das cartas do jogo de tabuleiro evidenciamos alguns espaços que na perspectiva de Nora (2000) são espaços de memórias: Viva Raposa, Associação das rendeiras, Festejo de São Pedro e Praça Chico Noca.



As aplicações de jogos de tabuleiros contribuem para estimular os alunos a analisarem os fatos históricos de maneira crítica, a pensar historicamente, tornando-os capazes de iniciar o seu processo de compressão, criticidade e mudança da realidade social em que vive. Ao longo do processo da pesquisa, fomos idealizando desenvolvendo o produto educacional, um jogo de tabuleiro, intitulado *A História do meu município Raposa-Ma*.

Entendendo o jogo de tabuleiro como material educativo, ele se constitui como uma ferramenta pedagógica para o ensino da História do município de Raposa-MA, influenciando de forma direta, as dinâmicas de ensino e aprendizado. Nesse contexto, o jogo de tabuleiro contempla perguntas e respostas sobre a História local da Raposa-MA contribuindo para o avanço do campo da educação e do Ensino de História. Esse recurso não apenas estimula o envolvimento dos estudantes, mas também promove a interação e a compreensão dos conteúdos históricos de maneira lúdica e educativa.

Além disso, os jogos de tabuleiro no ensino promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, transformando alunos passivos em protagonistas ativos da aprendizagem, ao invés de somente absorver informações, pois os estudantes são desafiados a aplicarem seu conhecimento para responder as perguntas, além de fortalecerem a socialização, o respeito a regras e a gestão da frustração (ganhar/perder).

O jogo de tabuleiro *A História do meu município Raposa-Ma* foi planejado com a intenção de colaborar com as metodologias ativas no ensino da história local na Educação Básica, sobretudo, para os anos finais, tendo como público-alvo as turmas do 9º ano, tornando o ensino mais atraente e propiciando ao estudante o papel central na busca pelo conhecimento histórico. O jogo de tabuleiro poderá ser adaptado a outros níveis de ensino, proporcionando conhecimentos ligados as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como já explicitado no capítulo anterior antes da aplicação do jogo de tabuleiro com os alunos, será necessário que o professor ministre aulas prévias que tratem da História do município de Raposa-MA com indicações bibliográficas, pensando a imersão do estudante na temática histórica do jogo, acreditamos que seja possível contribuir para a aprendizagem mais significativa.

As três aulas que forem trabalhadas com os alunos, sobre a História Local do Município, serão planejadas a partir de livros didáticos adotados pela própria Secretaria de Educação – SEMED, RAPOSA - Conhecendo meu município (2023). Foram trabalhados os seguintes assuntos: A origem da cidade, os moradores pioneiros (Antônio Pucal, Zé Martins e Chico

Noca), a emancipação da vila à município, os símbolos da cidade (Bandeira, Brasão, o hino do município), A religiosidade (Festa de São Pedro) e pontos da cidade (Praça Chico Noca, o corredor das rendas e o Viva).

Temáticas que são abordadas no livro Raposa: Conhecendo meu município

Unidade I – A natureza do espaço Raposense.

- *Raposa: Aspectos Gerais*
- *Localização do município de Raposa*
- *Limites Territoriais*
- *Raposa: Aspectos Naturais*
- *Aspectos populacionais*
- *Zona urbana*
- *Zona Rural*

Unidade II – Conhecendo nossa história

- *RAPOSA – Conhecendo nossa história*
- *Os Tremembés*
- *Origem da cidade*
- *De povoado a vila, de vila à cidade*
- *Conhecendo nossos símbolos*

Unidade III – Meio ambiente e práticas educativas

- *Meio ambiente: A relação homem – natureza e a utilização dos recursos naturais*
- *Raposa e a transformação de seu espaço*
- *As leis ambientais e o nosso papel*
- *Educação ambiental e os R's da sustentabilidade*

Unidade IV – Patrimônio, cultura, esporte e lazer

- *Patrimônios culturais e natureza – a importância do cuidado e da preservação*
- *Patrimônios materiais e imateriais*

- *Tesouros a explorar*
- *Outras tradições culturais*
- *As praças da Raposa*
- *Outras festividades que valorizam a culinária raposense*
- *Esporte como construtor social locais para a prática esportiva*

Unidade V – Poderes, direitos e deveres

- *Exercendo a nossa cidadania*
- *Nossos direitos e deveres*
- *Poderes municipais*
- *As nossas leis*
- *Poder judiciário*

Os professores que se interessarem pela utilização do jogo, poderão adaptá-lo conforme a sua realidade, usando a sua criatividade tal como personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades de seus alunos, tornando-o ainda mais relevante e eficaz. O jogo pode ser realizado na sala de aula, o material usado para a elaboração do jogo é simples e econômico, o que torna o produto educacional democrático, podendo ser utilizado em qualquer instituição de ensino e podendo ser adaptado.

A base das perguntas é a história da localidade estudada nas aulas prévias à aplicação do jogo. Como o desafio se dará na ocasião da dúvida sobre a resposta, o jogo possui perguntas com níveis de dificuldades variados, pois assim, daremos dinâmica ao jogo. As perguntas são objetivas (verdadeiro ou falso) com base em fontes históricas. Além do objetivo de atrair o interesse dos alunos para o estudo da história da localidade, o jogo também é avaliativo. Assim, o professor poderá avaliar o resultado da proposta de ensino de forma bem clara e o entusiasmo dos alunos com a atividade.

O produto educacional está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às proposições do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). Essa abordagem é importante para garantir que a educação seja relevante e significativa para os alunos, levando em consideração não apenas os padrões nacionais, mas também as particularidades e a riqueza da história local.

4.4 E-BOOK COMO MANUAL DE INSTRUÇÕES: ORIENTAÇÕES PARA O (A) PROFESSOR (A) SOBRE A UTILIZAÇÃO DO JOGO.

A criação de um e-book (manual de instruções) que acompanha o jogo de tabuleiro nasceu da necessidade de reunir as orientações necessárias o (a) professor (a) para a aplicação do jogo. Com relação aos aspectos técnicos, temos um material no formato A4, com dimensões padrão de 21 cm x 29,7 cm. Tamanho comum para documentos e materiais impressos. O material é composto por 20 páginas e está no formato PDF, que facilita a distribuição e visualização do conteúdo em diferentes dispositivos.

Figura: 22



MANUAL DE INSTRUÇÕES

A HISTÓRIA DO MEU MUNICÍPIO RAPOSA-MA

Manual de instruções

A história do meu município Raposa - Ma é um jogo de tabuleiro, no formato de jogo de trilha. O jogo foi desenvolvido com o propósito de ser utilizado nas aulas de história pelo professor que será o mediador durante toda a aplicação do jogo em sala de aula e pelos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. O conteúdo abordado no jogo é a história local do município de Raposa.



Material

- 01 Tabuleiro: Pode ser impresso em papel A2 ou lona.
- 02 Pinos/marcadores coloridos para marcar a posição dos jogadores (botões, peões ou tampinhas de garrafa).
- 01 dado de seis faces.
- 25 cartas com perguntas de verdadeiro ou falso.
- 5 cartas de curiosidades.

Jogadores

- 01 mediador
 - 02 pessoas, duplas ou dois grandes grupos.
- Cada grupo deverá escolher seu representante, que será aquele que jogará o dado e responderá as questões em nome do grupo. É importante fazer uma rotatividade do representante de modo que todos participem.

Preparação e instruções

- Em uma mesa abra o tabuleiro e organize o monte de cartas nos locais indicados.
- O professor será o mediador. Neste caso, o professor será responsável por fazer a leitura deste manual e orientar os jogadores (estudantes) sobre as regras do jogo.
- Cada grupo deverá escolher seu marcador (peão, botão) e posicioná-lo na casa Início.
- Cada grupo deverá escolher seu representante, que será aquele que jogará o dado e responderá as questões em nome do grupo. É importante fazer uma rotatividade do representante de modo que todos participem.
- O representante do jogo pode dialogar com o seu grupo para decidirem a resposta em cada tiragem de carta.
- Ganha o grupo/dupla que chegar primeiro ao final do tabuleiro

Fonte: Autoria própria (2025)

4.5 AVALIAÇÃO E RESULTADOS.

Na aplicação do jogo foi possível avaliar a participação e a organização dos estudantes em sala de aula durante a atividade e as suas interações com os integrantes do grupo e entre os grupos na aplicação do jogo de tabuleiro. Observou-se que houve uma interação entre os alunos para a resposta do questionamento, discussão sobre o próprio jogo, interesse pelo desafio em vencer a partida. Inclusive, muitos propuseram sugestões para o jogo.

Para o sucesso da atividade é imprescindível a mediação constante do professor para a manutenção da ordem em sala de aula e a relação aluno/professor. Estes fatos foram analisados em todas as salas onde o jogo foi aplicado.

É fundamental na hora da prática, o professor observar o tempo necessário para etapa de preparação da sala de aula, explicação das regras do jogo, divisão dos grupos. Lembrando

que foi descrito um conjunto de regras de fácil aquisição aos alunos para poder promover dinamismo na partida.

O conjunto de regras de fácil compreensão foi fundamental para o bom andamento da partida e sua rápida aquisição pelos alunos, não interferindo no processo de aprendizagem ou gerando conflitos por regras duvidosas. Ainda com relação ao tempo para a prática, a dificuldade da aplicação em aula simples se estende à questão do tempo disponível ao aprendizado dos alunos.

O tempo de realização do jogo não foi um fator limitante para o desempenho dos grupos. Os grupos precisam de tempo para se organizar quanto à argumentação e a construção de ideias. Além de permitir uma análise mais concreta, a aplicação em aula dupla torna atividade ainda mais prazerosa, pois dá mais oportunidades para os alunos tentarem responder de forma correta, dá mais emoção à disputa e permite desenvolver os pilares para o processo educacional que esta prática pretende atingir.

Observou-se um grande entusiasmo no decorrer da atividade, a participação dos alunos foi efetiva na grande maioria. Principalmente, nas turmas que houve maior tempo para aplicação da atividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Efetivamente, este mestrado me fez refletir sobre a consolidação da profissão de professor de História, ou seja, aprimorar a prática docente para ajudar a melhorar a qualidade do ensino básico e usar este aprimoramento de forma prática em sala de aula. Acredito ser de extrema importância a afirmação dessa posição, pois a partir dela, podemos repensar melhor a prática de ensino e aperfeiçoar cada vez mais a ação docente. É importante refletir sobre a posição docente como profissional do ensino básico. Acredito que pensar nesta questão é essencial para a o ensino de História.

Ao longo da pesquisa foi realizada a análise do que contempla a literatura sobre a história local do Município de Raposa, visando o estudo da memória, da identidade, e elaboramos como produto educacional um jogo de tabuleiro para o ensino de história nas escolas públicas desse município. Pensando um jogo como uma ferramenta didática que irá contribuir com a estruturação da percepção da própria historicidade dos alunos e da historicidade da localidade em que habitam e do aprimoramento da consciência histórica.

A utilização de jogos em sala de aula para o ensino de História tem sido compreendida cada vez mais como um método pedagógico profícuo na medida em que alia o lúdico às tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover uma adesão mais entusiasmada dos alunos às práticas de ensino-aprendizagem

Nossa intencionalidade foi explorar a dimensão didática da história local, tendo como base teórica a utilização de obras que já foram publicadas sobre a história do município como proposta para o ensino e aprendizagem na disciplina de história na educação básica.

Trabalhar a história local é uma possibilidade real e amparada documentalmente, porém, ainda há desafios, o fato de encontrar espaços na Base Nacional Comum Curricular e no DCTMA não é garantia que a história local apareça no fazer pedagógico do professor. Tal possibilidade requer do professor um novo olhar sobre o ensino de História, suas metodologias, as diferentes fontes e linguagens e a construção do saber histórico. Sendo assim, é necessário valorizar os espaços fora de sala de aula e que possuem relação direta com as vivências dos alunos e explorar as várias possibilidades de se trabalhar com a história local. É preciso que o professor identifique, reconheça e valorize esses lugares como potenciais a serem explorados a favor de uma aprendizagem inovadora e significativa.

O ensino da história local, como pode ser visto aqui na própria pesquisa, não é algo novo. É uma discussão realizada através de várias pesquisas e projetos que se desenvolvem pelo

Brasil e outros lugares do mundo. O que este trabalho proporciona de novo é a especificidade de tal proposta, ou seja, o desenvolvimento da proposta foi realizado através das particularidades do Município de Raposa-Ma. Fazer uma pesquisa que contribua para o ensino de História pensando a história local, a memória e a identidade foi uma decisão tomada desde a minha entrada no mestrado.

6.0 REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 42, p. 163-171, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25890>. Acesso em: 28 jul. 2025.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BARROS, José D'Assunção. **Seis desafios para a Historiografia do Novo Milênio**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Conteúdos Históricos: Como Selecionar? In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-173.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História nas Atuais Propostas Curriculares. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Usos didáticos de documentos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 325-343.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [link oficial do planalto]. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 13 abr. 2018. 1 vídeo (32 seg.). Publicado pelo canal [Nome do Canal]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan./jun. 2016. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice et al. (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 17-36.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 4 ago. 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa; **OLIVEIRA**, Sandra Regina Ferreira de. O Ensino de História na BNCC: Pluralismo de ideias ou guerras de narrativas. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (org.). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

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

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na História para a didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. Acesso em: 28 jul. 2025.

COSTA, Raquel Pires; **SEABRA**, Maria Cândida T. C. **As palavras sob um viés cultural**: o léxico dos pescadores da Raposa, MA. São Luís: EdUema, 2015.

FRANCO, Aléxia Pádua; **SILVA JUNIOR**, Astrogildo Fernandes da; **GUIMARÃES**, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 107-112.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuros Passados**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

KOSELLECK, Reinhart. Prefácio. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuros Passados**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006. p. 13-18.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves et al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história: desafios – ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 28 jul. 2025.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. In: MARTINS, Marcos Lobato. **História Regional**. São Paulo: Contexto, 2015.

REIS, J. R. S. D. **Cidade de Raposa: encanto das águas morrarias, aves e matas**. Raposa: A Biana em Revista, ed. 1, fev. 2007.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 97-119.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria. In: RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 69-112.

RÜSEN, Jörn. O Desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 7, out. 1992.

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

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Valéria dos et al. **Raposa: conhecendo o meu município**. Fortaleza: Editora Vírgula, 2023.

SANTOS, S. R. R. D.; MARTINS, D. M. ENSINO DE HISTÓRIA: metodologias, abordagens e práticas. **Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História**, v. 20, n. 36, p. 115-121, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v20i36.1080>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. História Local e o Ensino da História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 111-134.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora dos Santos; GARCIA, Tânia M. F. Braga. A formação da consciência histórica e o cotidiano nas aulas de História. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SOARES RALEJO, Adriana; ALBERGARIA MELLO, Rafaela; DE OLIVEIRA AMORIM, Mariana. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77056>. Acesso em: 28 jul. 2025.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.