



**CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL:
REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR DO
TOCANTINS NO ENSINO MÉDIO**

***CURRICULUM AND TEACHING OF REGIONAL HISTORY:
REFLECTIONS ON THE TOCANTINS CURRICULAR DOCUMENT
IN HIGH SCHOOL***

MAICON DOUGLAS HOLANDA

<https://orcid.org/0000-0001-8187-9018>

Mestre em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) pela UFNT

Professor na Rede Estadual de Ensino do Tocantins (SEDUC/TO)

maicondouglassholanda@gmail.com

OLÍVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS

<https://orcid.org/0000-0003-4297-1158>

Doutora em História pela UFU

Professora Adjunto da UFNT

olivia.cormineiro@ufnt.edu.br

RESUMO

Neste artigo, propomos algumas reflexões em torno da relação entre o Ensino de História Regional, o currículo e a sala de aula no Ensino Médio. Este trabalho é recorte de uma pesquisa de Dissertação de mestrado intitulada “*Ser tocaninense*”: *Ensino de História Regional e memória histórica da criação do Tocantins (1981-1990)*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Dessa maneira, utilizamos como fonte documental/escrita o Documento Curricular do Tocantins (DCT), que, em linhas gerais, elucida de maneira ampla e geral as habilidades e objetos de conhecimento pertinentes ao estudo das regionalidades, que majoritariamente parte do viés da macro para a micro-história (ou da História Global e Nacional para a Regional e Local). Utilizamos também como fonte oral às narrativas de percepções dos estudantes de uma turma de 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em Santa Fé do Araguaia (TO), que evocam a tendência da premissa de que os estudos da História Regional são importantes para suas formações histórica-política-social, mas reconhecem que há ainda uma carência dessa abordagem no Ensino de História, pois os saberes que concerne uma aproximação da realidade onde vivem e de seus sentimentos de pertencimentos são substituídos, por vezes, pelos estudos tradicionais pautadas nos grandes acontecimentos históricos mundiais sobre o passado. Desse modo, essa problemática acentua a percepção de que a História, por vezes, é um componente



curricular “descolado” da realidade dos estudantes, resultante da ausência de interesse progressivo pelos estudos e a pesquisa histórica em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História Regional; DCT; Estado do Tocantins; Currículo.

Introdução

O Ensino de História Regional nas salas de aulas brasileiras é, na maioria das vezes, um processo desafiador, que requer um incessante diálogo e processo de convencimento acerca das questões que balizam a referida área de ensino. Contudo, os estudos regionais também têm o poder de evocar as dimensões sociais, permitindo reflexões sobre a formação e consolidação dos espaços de memórias, das representações sociais e das disputas/relações de poder num território, pois “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2010, p. 41). Dessa maneira, este estado de coisas reflete e influencia diretamente no modo como o currículo escolar é constituído para a mobilização de objetos de conhecimentos nas aulas de História.

Conforme preconiza Tadeu Tomaz da Silva (2014), o conceito de currículo é polissêmico, contudo, ele pode ser definido como um documento resultante de uma seleção de elementos da cultura. Nesse sentido,

[...] a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar as relações sociais nas quais os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional que tendem a favorecer as relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2014, p. 33).

Silva (2014) acentua que a escola é um espaço educativo ainda é uma instituição social no qual as pessoas mudam as suas realidades através do fomento da consciência social e visão crítica, potencializando uma transformação de vida por meio da formação, sobretudo estudantes vinculados às camadas populares, aos filhos do proletariado, aos “subordinados”, conforme menciona Silva (2014). O autor reflete também sobre o papel da escola nas reproduções sociais e estabelecimentos da hierarquia social, em que os



dominantes (burgueses) estabelecem normas e condutas, e mandam, enquanto que os dominados (proletários) apenas obedecem ou reproduz os padrões estabelecidos socialmente – e na escola -, e para isso, Silva (2014) aponta que os sujeitos que elaboram os currículos escolares muitas vezes estão interessados em estabelecer essa lógica hierárquica, que não propicia efetivamente o senso crítico e de pertencimento dos “subordinados”. Dessa maneira, para Silva (2014), o currículo deve favorecer a equidade através de um sistema de ensino mais autônomo e participativo.

Silva (2014) acentua que é nas relações sociais que a aprendizagem histórica significativa acontece, tendo em vista o papel que a escola assume enquanto instituição social de emancipar e dar autonomia aos estudantes, conforme preconiza Paulo Freire (2010, p. 30), célebre educador brasileiro, ao afirmar que no cotidiano escolar é preciso “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Pierre Bourdieu (1989) defende que o espaço escolar é um espaço de reprodução das desigualdades. Assim sendo, infere-se também que o currículo seja um reflexo dessa desigualdade social, que em certa medida, impacta na atribuição de sentidos que os estudantes fazem acerca das temáticas no Ensino de História proposto. O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7). Assim sendo, infere-se que o currículo é um recorte social que legitima poderes simbólicos, pois se caracteriza como uma seleção de elementos de cultura permeada pela noção maniqueísta entre o bem e mal, o justo e o injusto, o certo ou o errado.

A existência de um currículo tem o intuito, teoricamente, de sustentar a base educacional dos objetos de conhecimentos a serem abordados e praticados em sala de aula. De acordo com o *Dicionário de Ensino de História*, etimologicamente, o currículo “faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo)” (Gabriel, 2019, p. 72).

Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo



tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo – o “ato de percorrer” – esse verbo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e afeta nesse percurso (Gabriel, 2019, p. 72-73).

Com isso, Gabriel (2019) acentua o pressuposto de que o currículo evoca uma seleção de elementos que balizam sequencialmente o *corpus* conteudista das disciplinas e/ou matérias – atualmente denominada, através das propostas de mudanças pelo Novo Ensino Médio (NEM), de componentes curriculares – nas escolas. A definição temática daquilo que deve ser mobilizado ou não pelos docentes em sala de aula, em tese, parte da construção de uma proposta e de um “caminho” curricular previamente definido, e que teoricamente se dispõe em orientar os professores com relação aos seus planejamentos para um conteúdo didático que atenda a base curricular.

Silva (2014), por sua vez, assevera que o currículo deve assegurar o desuso das práticas conteudistas e tradicionais do ensino, cedendo espaço para a construção de um diálogo horizontal entre a gestão escolar e os estudantes. Dessa maneira, há possibilidades de os estudantes construir e ressignificarem suas consciências históricas por meio da educação, para que possam compreender seus lugares de pertencimento e não reproduzir os comportamentos sociais da classe dominante.

Nestes escritos, portanto, visamos ancorar algumas reflexões sobre qual abordagem dada – ou não – pelo Documento Curricular do Tocantins do Ensino Médio (DCT/EM)¹ aos estudos em História Regional ou não – no O estudo visa também compreender algumas narrativas de estudantes de uma turma de Ensino Médio acerca de suas percepções sobre o Ensino de História Regional frente a abordagem curricular que prioriza os saberes da História Global.

O Currículo e o Ensino de História Regional: o caso do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio (DCT-EM)

¹ A partir daqui, mencionaremos no decorrer do texto somente a sigla DCT/EM para nos referirmos ao currículo regional tocantinense para o Ensino Médio. O DCT que trata da Reforma do Ensino Médio foi um documento construído pela Secretaria Estadual do Educação do Estado do Tocantins com a participação de professores e técnicos educacionais da rede de ensino, professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) na elaboração e nas consultas públicas virtuais, e que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 169 de 20/12/2022., .



Paulo Freire (2010) defende que ensinar é um ato de coragem, persistência e muita resiliência. A vida escolar e as relações entre o ensino-aprendizagem, docentes e estudantes são permeadas por imensos desafios, potencializando um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (Freire, 2010, p. 16). Dentre estes desafios, temos a necessidade de aperfeiçoamento do currículo do Ensino de História, sobretudo no que se refere às temáticas regionais.

Freire (2010) mobiliza a metáfora do exercício de velejar para remeter à prática de ensinar, estabelecendo como devem ser mútuas e relacionais as práticas e experiências em sala de aula, pois o processo de construção da aprendizagem é coletivo. Ele propõe a seguinte analogia:

[...] a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 2010, p. 22).

Contudo, mesmo diante destes universos de conhecimentos, a hegemonia dos saberes e práticas tradicionais ainda é muito recorrente na sala de aula, sobretudo no Ensino de História. É de amplo domínio que grande parte do currículo escolar ainda é dominado por uma historiografia essencialmente tradicional, excludente, e que muitos professores de História terminam por marginalizar a temática regional, que é substituída pela História dos “macros” acontecimentos ou dos marcos históricos nacionais ou globais. Por outro lado, apesar de ser hegemônica essa abordagem tradicional do ensino de história, o currículo é disputado e “adjetivos que qualificam as teorizações curriculares como ‘tradicionais’, ‘tecnicistas’, ‘críticas’, ‘pós-críticas’ expressam, assim, diferentes critérios de classificação e combinações de interesses políticos e apostas teóricas que atravessam os debates curriculares” (Gabriel, 2019, p. 73)

Um exemplo desses tensionamentos curriculares na teoria e prática pode ser observado quando o objeto do conhecimento ensinado é o processo de construção e transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para Brasília, do litoral para a região do Planalto Central do país, na segunda metade do século passado. Inaugurada em 1960,



a construção da cidade planejada é comumente associada ao Presidente da República na época, Juscelino Kubitschek de Oliveira, que estabeleceu o Plano de Metas e uma política desenvolvimentista nos rincões do interior do sertão. Contudo, numa perspectiva tradicional, é muito comum se enfatizar no Ensino de História a inegável importância de Kubitschek, mas pouco se discute, por exemplo, o papel dos candangos, que foram os trabalhadores migrantes, em sua maioria nordestinos, que contribuíram na construção das obras projetadas por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa.

Em referência a esse recorte histórico, ao invés de também salientar o papel dos sujeitos comuns, os trabalhadores que constituíram esse espaço de memória (candangos), predomina uma historiografia elitista -pautada em Kubitschek -, e baseada nos acontecimentos e processos da historiografia nacional (construção de Brasília), a qual é centralizada, hierarquizada e estigmatizante, e que pouco se relaciona com a compreensão da realidade sócio histórica dos estudantes, em sua maioria participantes da classe trabalhadora..

Desse modo, questiona-se a existência de pressupostos curriculares que menosprezam a diversidade de possibilidades do campo dos estudos regionais, que partem, sobretudo, do princípio de compreensão das realidades nas quais os estudantes estão inseridos. A preponderância de uma visão tradicional, e a partir “de cima”, na construção do currículo, muitas vezes passa despercebida pela comunidade escolar, e em função disso as potencialidades das realidades políticas vivenciadas pelos estudantes, assim como seus saberes, pouco são acessadas, o que dificulta a compreensão dos fatos e dos processos históricos nos quais estão inseridos socialmente e territorialmente.

Analisar o DCT/EM pode favorecer a compreensão de como, na construção do currículo do Ensino Médio no Estado do Tocantins, as abordagens nacionais e globais solapam os estudos regionais. Especificamente quanto às normativas e orientações desse documento para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observamos haver um processo de marginalização dos saberes e estudos históricos em nível regional. Nesse sentido, embora o DCT/EM (2022, p. 29) defenda a necessidade de romper com a “concepção propedêutica para ‘resolver a equação Estado-povo-nação’” que comumente estão associadas às práticas docentes pautadas nos “planejamentos escolares voltados para o processo tradicional da memorização”, seu o texto não apresenta uma proposta



efetiva para o ensino dos conhecimentos históricos regionais, ensino esse que poderia contribuir com a formação de um cidadão consciente de sua historicidade. Vejamos o que consigna O DCT/EM:

[...] o Componente Curricular de História do Estado do Tocantins contido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá, necessariamente, ser abordado de maneira interativa, correlacionando à realidade atual, **com ênfase especial para as questões do local**; colocando-se contra e combatendo todo e qualquer resquício que privilegie uma visão etnocêntrica sobre qualquer sujeito ou prática e artefato cultural, que faz parte do processo historiográfico e da construção histórica (DCT, 2022, p. 33, grifo nosso).

Embora sublinhe a importância dos estudos locais, esse documento não estende esse tratamento à História Regional no que concerne, por exemplo, à constituição das identidades e do sentimento de pertencimento do sujeito tocaninense. Objetos do conhecimento como a criação do Estado, a fundação da capital, Palmas, os três movimentos autonomistas, os símbolos de Estado e as representatividades territoriais, esses últimos representando a diversidade e a cultura política regional não são evidenciados (Holanda, 2023)

Na apresentação do componente curricular História do DCT/EM, há indícios da relação de forças entre um horizonte voltado para o Nacional e outro, incipiente nesse documento, que propõe um olhar para as questões e temáticas regionais. O documento, ao “esquecer” de pontuar esses temas, também importantes para o Ensino de História, menciona apenas a necessidade de rompimento com a abordagem eurocêntrica, focando no combate à concepção de História Global. Na visão dos desenvolvedores do documento, essa visão tradicional e eurocêntrica seria superada ao estudarmos a formação e consolidação das comunidades tradicionais.

Portanto, determinados sujeitos e grupos sociais que contribuem com a beleza da nossa construção histórica não podem, de modo algum, ser considerados como seres inferiores (quilombolas, indígenas, ciganos, ribeirinhos, sem-terra, sem teto, gênero, entre outros) e, nem tampouco, ancorar-se na visão eurocêntrica, predominante no velho mundo e nas colônias pertencente ao continente europeu, que se colocava na condição de superioridade em detrimento de outros povos, grupos e nações não oriundas da Europa (DCT, 2022, p. 33).

É inegável a relevância da reconstrução e do ensino dos processos históricos vividos pelos povos originários, tradicionais e quilombolas, porém o ponto que



destacamos em nossa análise é o apagamento, no DCT/EM, das dinâmicas regionais no estado do Tocantins, e para isso buscamos tencionar o ‘lugar’ da História Regional na sala de aula. Em nossa compreensão, a seção curricular de História do DCT/EM é lacunar, considerando que existe uma multiplicidade de objetos do conhecimento, , principalmente aqueles relativos aos pertencimentos políticos, que não foram abordados e exemplificadas, tais como a questão da formação dos símbolos identitários regionais, dos movimentos políticos e da noção de pertencimento através da discussão sobre a memória histórica acerca dos mitos políticos na constituição do Estado do Tocantins.

Desse ponto de vista, a competência 1 constante da primeira parte do anexo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do DCT/EM, preconiza a necessidade de:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (DCT, 2022, p. 2).

Essa competência descreve genericamente as dimensões sócio históricas, em suas respectivas escalas geográficas, que os estudantes devem alcançar. Além disso, ela evidencia que, em tese, os conhecimentos da área de ciências humanas e sociais devem ser abertos às escolhas dos professores, que devem aborda-los desde o âmbito local, passando pelo regional e pelo nacional, até alcançar o nível global. Contudo, quando voltamos o olhar para o interior do DCT/EM observamos discrepâncias entre o que preconiza sua competência 1 e o quem propõem os objetos de conhecimento.

No Quadro 1, abaixo, verificamos uma síntese das categorias ou unidades curriculares, habilidades ancoradas na BNCC e objetos de conhecimento referenciados pela competência 1 no DCT/EM:

Quadro 1: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT - Competência 1

Unidade Curricular	Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC	Objetos de conhecimento
Tempo e espaço	(EM13CHS101)	Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola) considerando as noções de tempo das diferentes sociedades. Formação dos diferentes povos do Estado do Tocantins: Indígenas, Quilombolas e migrantes



		de outras regiões brasileiras.
	(EM13CHS102)	Análise de conceitos dicotômicos dos processos Históricos, avaliando criticamente discursos que promovam concepções de etnocentrismo, racismo e xenofobia no mundo contemporâneo (Ideias Iluministas: evolução do pensamento político ocidental para uma concepção Democrática).
Tempo e espaço/política e trabalho	(EM13CHS103)	Análise de documentos Históricos que evidenciam os fundamentos do processo sociopolítico do mundo antigo (Egito, Grécia e Roma) e sua influência na vida cultural nos processos históricos seguintes até a sua contemporaneidade (O legado histórico, político social e cultural do mundo Antigo (Egito, Grécia e Roma).
Tempo e espaço/indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS104)	Reconhecimento do legado cultural de cada povo em diferentes períodos e lugares, relacionando essa herança à formação da sociedade ocidental (Patrimônio histórico-cultural e a preservação da memória, História e a origem da diversidade cultural do Tocantins).
Tempo e espaço, território e fronteira	(EM13CHS105)	Contextualização de barbárie, ideais iluministas e o conceito de civilizado, neocolonialismo na África e Ásia, ultranacionalismo dos regimes Totalitários e a presença da dicotomia na organização das sociedades atuais (As ambiguidades nos processos Históricos desde a pré-história até o mundo contemporâneo).
Tempo e espaço	(EM13CHS106)	Reflexão sobre a produção de riquezas e distribuição de renda no Brasil (Região Norte) e Tocantins-Município. Problematizando uma situação que revele a desigualdade socioespacial de diferentes grupos, como os indígenas, quilombolas, populações em situações de rua, ribeirinhos, entre outros) (Formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a importância do sujeito na construção de identidades e a História local de um povo).

Fonte: DCT, 2022, p. 2-8, grifo nosso.

Ao analisarmos esse quadro, verificamos que na habilidade EM13CHS101, a sugestão de abordagem em História Regional se apresenta somente nos estudos dos saberes e da diversidade dos povos tradicionais do Tocantins, como a população indígena, quilombola e migrantes de outras regiões brasileiras. Além disso, na habilidade EM13CHS104, o foco é o estudo dos patrimônios históricos, com ênfase na História e na origem da diversidade cultural do Tocantins, preservando a memória da “sociedade ocidental”, conforme elencado no DCT/EM.

Somente a habilidade EM13CHS106 aborda a necessidade de se estudar a distribuição de renda na região Norte e no estado do Tocantins, bem como entender a “formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a importância do sujeito na construção de identidades”. Contudo, nessa habilidade, a

centralidade do estudo mencionado é a sociedade brasileira, que no aspecto geral, remete à História nacional, embora também faça referência à “História local de um povo”. Ou seja, há um apagamento das temáticas regionais, principalmente daquelas cujas especificidades remetam aos processos políticos regionais.

Outro caso, é o da Competência 2 do DCT/EM, cuja proposta é “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (DCT/EM, 2022, p. 9), Segundo compreendemos, ela seria outra competência que abrigaria pertinentemente o debate acerca da formação política-cultural do Tocantins, à nível dos estudos regionais.

Observemos no Quadro 2, as principais categorias, habilidades e objetos de conhecimento referentes à competência 2 no DCT/EM:

Quadro 2: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT/EM - Competência 2

Unidade Curricular	Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC	Objetos de conhecimento
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS201)	Análise do processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, que proporcionou a construção de uma cultura diversificada e heterogênea (Imigrantes: contextos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais e a contribuição para a evolução do processo capitalista).
Território e Fronteira	(EM13CHS202)	Utilização das fontes documentais e históricas e do confronto entre as interpretações, versões, fatos e processos em diferentes tempos (A produção da “verdade e pós verdade” e valores étnicos no mundo contemporâneo).
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS203)	Avaliação de conceitos e processos referentes à ocupação/invasão, povoamento/conquista, dominador/dominado, civilização/barbárie e diáspora/invasão (Conflitos territoriais e fronteiriços no Brasil, considerando espaços urbanos e rurais; História dos povos pré-colombianos e a construção de suas identidades locais.)
Tempo e espaço/indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS204)	Identificação de diferentes sujeitos de diversidade étnico-cultural compostos os grupos sociais, culturais, movimentos políticos no Brasil (Movimentos sociais no Brasil desde o período Império até a contemporaneidade.)
	(EM13CHS205)	Discussão sobre os posicionamentos ideológicos mundiais nos séculos XIX, XX e XXI, abordando o papel dos grupos de jovens junto aos movimentos de vanguarda musical, literária e política (A juventude após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e movimento dos cara-pintadas na década de 1990).
	(EM13CHS206)	Análise do processo histórico, político e econômico conhecido como Período Democrático (1946-1964) que



		favoreceu ao desenvolvimento da região norte do Brasil e a transformação do espaço geográfico (A construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense).
--	--	--

Fonte: DCT, 2022, p. 9-15, grifo nosso.

Dentre as seis sugestões de objetos de conhecimentos dispostas pela competência 2, apenas a que se refere à habilidade EM13CHS206 evoca a questão do desenvolvimento regional, com ênfase na “construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense” (DCT/EM, 2022, p. 14-15). As demais habilidades visam elucidar estudos referentes à História geral do Brasil e à global, como o processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, as fontes documentais e históricas em tempos de pós-verdade, a História dos povos pré-colombianos e a relação entre colonizados e colonizadores, os movimentos sociais no Brasil, a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e o movimento dos cara-pintadas na década de 1990.

Portanto, depreende-se que o foco do DCT/EM são os processos históricos tratados em escala global, nacional e local, o que termina por marginalizar os objetos do conhecimento que tratam das questões regionais, muito embora eles estejam previstos nas competências do documento. Desse ponto de vista, propomos na próxima sessão desse texto compreender algumas das concepções dos estudantes acerca da importância do Ensino de História Regional em comparação com outros recortes temáticos/objetos de conhecimentos históricos nas salas de aulas no Ensino Médio.

O Ensino de História Regional no Ensino Médio: qual é a percepção dos estudantes sobre a abordagem do regional na sala de aula?

A partir da discussão acerca das relações entre o currículo e a sala de aula, decidimos aplicar duas questões, que deveriam ser respondidas oralmente por 24 estudantes da turma 33.1, do Ensino Médio, da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda²,

² A unidade escolar foi criada através da Lei nº 862, de 22 de agosto de 1996, e foi publicada no Diário Oficial nº 545. A unidade escolar possuía 244 estudantes matriculados em 2023, distribuídos em doze turmas de Ensino Médio Regular, composta por cinco turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série.



unidade de ensino que fica localizada no município de Santa Fé do Araguaia, ao norte do estado do Tocantins. A primeira questão foi: “*Dentre os recortes tradicionais dos estudos históricos, qual você mais gosta ou se identifica?*”; enquanto a segunda questão foi: “*Em sua opinião, qual é a importância de se estudar a História do Tocantins nas aulas de História?*”. O objetivo destas duas questões introdutórias em uma aula de História Regional foi mensurar seus interesses nos estudos regionais, a partir da percepção das vivências estabelecidas ao longo da jornada curricular dos estudantes.

Quando foi perguntado à turma qual o eixo temático tradicional da História com o qual mais se identificam ou o que gostam de estudar, os dados apontam uma diversidade de respostas: dois estudantes afirmam gostar mais dos estudos denominados de “Pré-História³”; três estudantes se identificam mais com História Antiga, a mesma quantidade, no caso três, argumentam gostar mais dos temas de História Medieval. Dois afirmam que preferem História Moderna, ao passo que somente um estudante afirma preferir História Contemporânea. Dos 24 estudantes envolvidos na pesquisa, seis afirmam se identificar mais com os estudos de História do Brasil⁴, ao passo que dois afirmam gostar mais de História Local. Contudo, o que chama a atenção é o fato de que cinco estudantes da turma afirmam preferir História Regional.

Ao constatarmos que o Ensino de História Regional é a preferência de cinco estudantes, segundo maior grupo e sendo superado apenas pelas temáticas de História do Brasil, o nosso objetivo a partir de então foi compreender como os estudantes narram a importância de se estudar História Regional na sala de aula. Para isso, recorreremos aos relatos orais coletados durante uma aula introdutória sobre a abordagem regional no Ensino Médio, como segue:

Quadro 3: Relatos orais dos estudantes sobre a importância dos estudos de História Regional

Estudante	Idade	Gênero	Narrativas
J.C.	17	M	“É muito importante para compreendermos sobre as lutas do nosso lugar de origem”.

³ O termo é constantemente debatido na construção do saber histórico porque presume-se que História começa somente após a invenção da escrita, não devendo ser considerado História o que existiu antes, sendo que civilizações anteriores à escrita tinham formas de comunicação e construção sociocultural e histórica a partir das pinturas, da oralidade, entre outros.

⁴ Dos seis estudantes, três preferem a abordagem do Brasil Império, três também afirmam se identificar mais com abordagem do Brasil República na sala de aula, enquanto nenhum prefere os temas sobre Brasil Colônia.



J.M.	16	F	<i>“É de grande importância, pois é interessante se aprender sobre a região onde a gente mora e no rico contexto histórico que o Tocantins apresenta”.</i>
T.G.	17	F	<i>“Para termos conhecimento das nossas origens”.</i>
L.C.	16	M	<i>“Para aprender mais sobre a cultura e a identidade do estado onde vivemos”.</i>
M.S.	17	M	<i>“Para conhecer mais sobre nossa própria História e conhecer mais sobre o estado onde vivemos”.</i>
N.B.	17	M	<i>“Para saber as nossas raízes do Estado e espalhar para o mundo”.</i>
T.S.	17	F	<i>“Para podermos entender tudo que ocorreu no início da sua criação até os dias de hoje”.</i>
K.S.	17	F	<i>“Conhecer um pouco mais acerca do processo de formação e descobrir algumas curiosidades sobre ele. Ademais, o estudo da História do Tocantins é fundamental para obter conhecimentos históricos sobre o lugar onde vivemos”.</i>
L.D.	17	F	<i>“A História deveria também estudar as regiões e os estados para a gente conhecer mais sobre o estado em que moramos”.</i>
L.S.	18	F	<i>“Para aprofundar nosso conhecimento sobre o estado onde habitamos, para as gerações futuras também ter conhecimento sobre o passado do estado do Tocantins”.</i>
J.P.	18	F	<i>“A importância é que a gente aprende mais sobre o assunto, porque é muito difícil estudar sobre”.</i>
A.S.	17	F	<i>“É sempre importante saber e ter o conhecimento do nosso estado, pois assim podemos conhecer e refletir a História do Tocantins em que vivemos”.</i>
M.G.	17	M	<i>“Acredito que é de grande importância saber a História do estado onde nós vivemos”.</i>
T.P.	18	F	<i>“É importante sabermos como foi a História do passado no Estado do Tocantins para sermos melhores no futuro”.</i>
B.C.	17	F	<i>“É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do Estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real”.</i>
M.T.	17	M	<i>“Para a compreensão e valorização regional”.</i>
A.C.	18	F	<i>“Para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes, etc.”.</i>
K.S.	17	F	<i>“Acho muito importante saber sobre a História do meu estado”.</i>
R.S.	18	F	<i>“Para se aprofundar mais sobre o assunto do Estado do Tocantins”.</i>
G.N.	17	M	<i>“Muito importante porque temos que estudar sobre o Estado em que moramos e conhecer suas histórias”.</i>
T.G.	15	F	<i>“Saber sobre a criação e História do Tocantins, e a importância para o conhecimento”.</i>
A.S.	16	F	<i>“Porque só assim vamos ter noção das coisas que já aconteceram no nosso Tocantins. Vamos também saber da importância dele e de suas culturas”.</i>
O.F.	16	M	<i>“Saber sobre a História do meu estado. Também saber sobre o passado do estado”.</i>
A.B.	16	F	<i>“É muito importante, pois é bom saber sobre o meu estado, a sua História e o desenvolvimento”.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2023).

Analisando os relatos dos estudantes, entendemos que os professores de História, devem compreender que o espaço escolar também pode produzir conhecimentos



históricos importantes “*para a compreensão e valorização regional*” (estudante M.T, 17 anos), a partir da memória histórica dos estudantes. É pertinente pontuar o sentimento de pertencimento dos estudantes ao enfatizar os termos “*nosso lugar de origem*”, “ *nossas raízes*”, “*meu Estado*” ou “*nosso Tocantins*”, para atribuir sentidos identitários à dimensão político-regional. A percepção dos estudantes, evoca a necessidade de a escola pensar o currículo a partir, também, das demandas da compreensão regional, partindo da base identitária das múltiplas realidades sócio-históricas vividas coletivamente (Silva, 2014).

A compreensão de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) acerca do lugar do ensino de História Regional frente à amplitude das macro-abordagens da História oficial brasileira, contribui para refletirmos sobre a construção das identidades regionais no Tocantins. Segundo ela:

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade (Bittencourt, 2008, p. 161).

Ao sublinharem a ideia de “*nosso lugar de origem*” e de “*nosso Tocantins*”, os estudantes respondentes evidenciam a demarcação da diferença, no contexto regional, frente ao todo, que remeteria ao nacional, como explica Bittencourt. O “*nosso lugar de origem*”, no caso, “*o nosso Tocantins*” ou o “*meu Estado*” deslocam a visibilidade do macro, do distante, da semelhança, para a diferença, para a especificidade de possuir uma identidade regional tocantinense.

Afastando-se da História Nacional, pautada nas semelhanças, na visão de uma história única que vocalizaria um único discurso, A História Regional propõe pensar a História a partir de um outro espectro, que como explica Ironita Machado (2014. p. 12) evoca discussões em torno das possibilidades dessa abordagem de tratar das “singularidades da região (como recorte espacial e temporal) em relação ao macro, ou seja, demonstrar que há particularidades referidas às articulações externas e amplas” que contam outra história: contam a história da região entendida como a história da diferença e da pluralidade de vozes.



Contudo, para que os professores aprendam a ensinar História Regional é necessário que assumam a posição de mediadores do processo de superação do modelo tradicional de Ensino de História, compreendendo que:

[...] a proposta de significar de fato o ensino de História a partir de uma metodologia que destaque o local e o regional, coaduna-se com uma forma diferenciada de pensar e produzir o saber histórico e o saber pedagógico, ou seja, incutem na transposição didática. Essa é pensada e realizada, seguindo a perspectiva da autora, a partir da compreensão da indissociabilidade da prática de ensino e da própria pesquisa – seja ela de conteúdo, acadêmica, pedagógica, ou de atividade docente. Tal proposta de que sejamos de fato professores-pesquisadores intermitentemente reflete na postura tripartite de fazer-ensinar-aprender para/com os educandos que devem ser mobilizados para uma forma de ensino e produção de saber que os insira no processo, em especial ao tratar-se de suas histórias, da sua cidade, das memórias de seus antepassados (Machado, 2014, p. 12).

Conforme Machado (2014), construir, em sala de aula, uma problematização que parta da pesquisa e da memória histórica regional, sobretudo no contexto de uma prática didático-pedagógica que se contrapõe a uma história que pretende “ser única” ou “oficial”, pressupõe entender que “[...] não posso ser professor sem me pôr diante dos meus alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 2010, p. 96). Esse posicionamento do professor é importante, por afastar a possibilidade de transformar a História Regional ensinada em um instrumento de reprodução dos mitos e discursos de uma elite regional que não pauta a realidade sócio histórica dos estudantes, considerando que algumas das respostas dos estudantes da sala 33.1, remetem ao imaginário constituído acerca de “heróis regionais” e dos “grandes feitos ou acontecimentos” protagonizados por determinados sujeitos alçados à posição de herói quando se trabalha em sala de aula o processo autonomista do Tocantins. O processo autonomista de criação do Estado do Tocantins através da divisão territorial da porção norte do Estado de Goiás se refere ao conjunto de discursos e práticas políticas regionais ao longo do tempo histórico para a concretização dessa separação territorial, visando atender interesses políticos locais e/ou regionais. A historiografia remonta que houve três momentos para a luta emancipatória para a formalização do Estado do Tocantins.

Vejam algumas respostas dadas pelos supracitados estudantes sobre a importância de estudar História Regional, as quais remetem à mitificação de processos e



sujeitos: a) “*É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos, a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do Estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real*” (estudante B.C. 17 anos); b) “*para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes, etc.*” (estudante A.C, 18 anos). Ambas as respostas estão assentadas na ideia do pai fundador e dos símbolos cunhados para sustentar a mitificação de uma dada versão do movimento separatista que destacava o heroísmo dos antepassados que sonharam criar o Tocantins ainda no século XVIII, um “sonho secular”⁵ que teria se tornado realidade no final do século XX em razão da agência de uma única figura política. Segundo Maicon Holanda:

[...] O mito político de “pai” ou “fundador” do Estado do Tocantins somente ganha inteireza e corpus legitimador no momento pós-constituente de 1988, momento em que se efetiva a autonomia do Tocantins. A partir daí, as décadas que se sucederam foram marcadas pela permanência da figura política de Siqueira Campos, que sempre sustentou-se politicamente e simbolicamente a partir do discurso da criação do Tocantins e de Palmas (2023, p. 89).

O discurso que emana dessa figura política e de seu entorno forja as representações e símbolos regionais que dão sentido, por meio da construção e ressignificação dos mitos e personagens heroicos, à identidade tocaninense. Desse modo, a reconfiguração identitária presente nos discursos separatistas foi uma forma de desvinculação da compreensão política-territorial-identitária desde o antigo norte de Goiás até criação do Estado do Tocantins (Holanda, 2023).

Contudo, esse processo de reelaboração, reafirmação e rememoração das representações heroicas e simbólicas que forjam a identidade regional do Tocantins, não está contemplado nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento do DCT/EM e, nesse sentido, esse documento não pauta curricularmente a possibilidade de construir um

⁵ A ideia de sonho está relacionada com o discurso regional legitimado de uma separação territorial que atravessou séculos. Nesse sentido, o “sonho” remete a ideia de uma luta permanente, que pode ser alcançado ou não, a depender de forças individuais ou conjuntas para tal realização. Geralmente, quando se trata da criação do Estado do Tocantins, a ideia de sonho dos tocaninenses se dá pelo discurso do atraso no que tange as políticas públicas que refletiam nas condições de vidas dos moradores da porção norte de Goiás, tendo em vista que o “desenvolvimento” se concentrava na parte central e sul de Goiás. O sonho, nesse caso, é uma metáfora que remete a ideia de “progresso” que não existia no antigo norte de Goiás, e por isso, deveria ser criado uma unidade da federação, constituída somente em 1988.



debate, em sala de aula, que tensione as concepções acerca da História de criação do Estado do Tocantins.

Para construir esse tensionamento é importante também rompermos com a concepção tradicional do Ensino de História Regional que, segundo Selva Guimarães, reproduz os estereótipos e mitos políticos conservadores, atua para atender às demandas de hegemonia das elites regionais dominantes e é “marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos” (Fonseca, 2006, p. 125).

Possibilitar aos estudantes as condições de um aprendizado crítico é o que propõe Machado (2014, p. 12)) ao defender que a História Regional além de aproximar o estudante de sua realidade vivida “não pode se restringir a exemplificações”, mas deve contribuir para que o estudante, a partir da pesquisa-ação, possa construir reflexões as memórias históricas e suas referências identitárias. Como resultado, o estudante poderá se compreender como um sujeito histórico capaz, portanto, de construir o fazer histórico e a consciência histórica acerca dos eventos regionais.

Aliado ao pensamento de Machado (2014), Luís Fernando Cerri (2011) assevera a importância da didática e da investigação do uso social da História no Ensino de História, mobilizando os aportes de conscientização das ações sociais em suas temporalidades, ou seja, da fomentação do conceito de consciência histórica e de sua relação com a noção de identidade coletiva. Um exemplo no qual o autor cita é o “mito de origem, que funciona como o legitimador da existência de um grupo” (Cerri, 2011, p. 41). O autor, nesse sentido, assevera que:

[...] nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados de uma identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros pensamentos no campo do pensamento. Em outras palavras, tudo o que permite que digamos nós e eles compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes (Cerri, 2011, p. 41).

O fragmento citado postula, ademais, que o lugar em que a consciência histórica se ancora está intimamente relacionado com a construção de uma identidade coletiva. À



medida em que os estudantes mobilizam suas percepções sobre os eventos e personagens do passado, eles também visibilizam uma memória histórica e conseqüentemente, vastos imaginários sociais. Seguindo essa abordagem, compreendemos que a intencionalidade da pesquisa em sala de aula requer também tornar os imaginários sociais passíveis de contextualização e criticidade histórica, que por sua vez, configura-se como uma construção do sentido e da consciência histórica. Compreendemos, portanto, que a memória histórica seja capaz de suscitar espaços cada vez mais constantes da consciência histórica nas relações humanas, bem como construir sentidos e significados para representações, estabelecer noções sobre identidades e sentimento de pertencimento à região.

Outrossim, Cláudia Maria Ribeiro Viscardi (1997) pontua que existe a tríade entre História, região e poder no – e para o – Ensino de História no presenteísmo. A autora justapõe a necessidade dos educadores de abarcar discussões historiográficas em sala de aula em torno dos conceitos de região e regionalismo, “bem como abordar as recentes inovações pelas quais passou a História Política” (1997, p. 84). Os professores de ensino das regionalidades no âmbito da ciência histórica devem buscar caminhos que possibilitem uma diversa e multifacetada integração mútua entre os dois principais recortes que a especificidade científica de ensino demanda: a compreensão espacial (regional) atrelado à assimilação das relações de poder (político) a partir da memória histórica (Viscardi, 1997). Ou seja, o Ensino de História e a memória histórica possuem relações e interesses em comum, mas também são lugares do contraditório.

Nessa perspectiva, Ensino de História Regional é também um “lugar de fronteira” entre História, memória e poder (político). Portanto, ampliar e fortalecer as temáticas e objetos do conhecimento em História Regional do Tocantins, sobretudo aqueles que suscitam a problematização dos eventos políticos que remetem à criação do estado e que tem construído mitos fundadores.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi provocar uma reflexão sobre como o currículo escolar do Estado do Tocantins, através da análise do DCT/EM, corrobora a necessidade



constante dos estudos em História Regional. Além disso, buscou-se evidenciar essa necessidade através da percepção de 24 estudantes de uma turma de Ensino Médio acerca dessa urgência.

No que concerne à análise do DCT/ME, consideramos que esse documento curricular apresenta as habilidades e objetos de conhecimento pertinentes ao estudo das regionalidades de uma maneira ampla e, por vezes, genérica. Os conteúdos sugeridos são direcionados aos estudos sobre a população tradicional, como quilombolas, ribeirinhos e migrantes que compõem a formação identitária do povo tocantinense. Contudo, pouco expande o horizonte em torno dos estudos sobre o processo de divisão e criação do Estado do Tocantins, ocorrido em 1988, ou seja, esse documento geralmente elide temáticas e objetos com potencial de questionar as estruturas de poder do Estado.

No que se refere às narrativas e percepções dos estudantes de uma turma de 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em Santa Fé do Araguaia (TO), a análise evidenciou haver uma tendência entre os estudantes a concordar com a premissa de que os estudos da História Regional são importantes para a sua formação histórica-política-social, mas reconhecem que há uma insuficiência dessa abordagem no Ensino de História, pois os saberes próximos de suas realidades e de seus sentimentos de pertencimentos são substituídos, por vezes, pelos estudos tradicionais pautadas nos grandes acontecimentos históricos mundiais do passado.

Essa problemática acentua a percepção de que a História, por vezes, é um componente curricular “descolado” da realidade dos estudantes, resultando no desinteresse pelos estudos e a pesquisa histórica em sala de aula devido ao “distanciamento” de suas vivências de mundo. Assim, seguindo os passos de Paulo Freire (2010), o qual concebe que a construção dos estudantes enquanto sujeitos ocorre à medida que o saber ensinado passa a fazer sentido concreto, real, em suas realidades, enfatizamos que a inserção das temáticas regionais suparcitadas no ensino de História da rede de ensino do Tocantins tem potencial para contribuir para a formação das consciências históricas dos estudantes tocantinenses.

Referências



- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 138 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GABRIEL, Carmem. **Currículo de História**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 72-78.
- HOLANDA, Maicon Douglas. **O siqueirismo e a "invenção" do Tocantins: territorialidade do poder e usos políticos do passado na campanha eleitoral de 2010**. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2023.
- MACHADO, Ironita Policarpo. **História regional em sala de aula**. Passo Fundo: UPF Editora. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TOCANTINS. **Documento Curricular do Território do Tocantins: Etapa Ensino Médio**. Palmas, TO, 2023.
- VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas**. Lócus: Revista de História. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, 1997.