



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERPÉTUA SOCORRO LOPES SAMPAIO**

**A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA PLANETÁRIA: A  
EXPERIÊNCIA EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DA EEMTI FRANCISCO  
JAGUARIBE EM JAGUARUANA-CE**

**FORTALEZA**

**2023**

PERPÉTUA SOCORRO LOPES SAMPAIO

A HISTÓRIA LOCAL NA PERSPECTIVA DA CIDADANIA PLANETÁRIA: A  
EXPERIÊNCIA EM UMA DISCIPLINA ELETIVA DA EEMTI FRANCISCO  
JAGUARIBE EM JAGUARUANA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Elisabeth Moraes.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S185h Sampaio, Perpétua Socorro Lopes.  
A história local na perspectiva da cidadania planetária : a experiência em uma disciplina eletiva da EEMTI Francisco Jaguaribe em Jaguaruana-Ce / Perpétua Socorro Lopes Sampaio. – 2023.  
157 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Silvia Elisabeth Moraes.
1. História Local. 2. Cidadania Planetária. 3. BNCC. I. Título.

CDD 370

---

PERPÉTUA SOCORRO LOPES SAMPAIO

A história local na perspectiva da cidadania planetária: a experiência em uma disciplina  
eletiva da EEMTI Francisco Jaguaribe em Jaguaruana-Ce

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Elisabeth Moraes.

Aprovada em: 27 /04 /2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Silvia Elisabeth Moraes - UFC  
Presidente da banca

---

Profª. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE  
Examinadora Externa

---

Profª. Dra. Ludmila de Almeida Freire  
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG  
Examinadora Externa

Aos meus filhos Hugo, Nicollas e Jhonatha,  
razão de todas as minhas lutas e esforços.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da FUNCAP.

A Deus, que se fez homem para participar da história humana, agradeço pelo dom da vida.

À minha mãe, D. Evelma, pela companhia e força nos desertos atravessados e nas batalhas travadas.

Ao meu irmão, Paulo Sampaio, pela presença fraterna e acadêmica.

Aos meus filhos, Hugo, Nicollas e Jhonatha, pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar.

À minha orientadora, Silvia Elisabeth Morais, pelas aulas, conteúdos, pelo acompanhamento e orientações, as quais foram cruciais para a conclusão deste trabalho.

Aos meus amigos, Anderson Gomes e Diana Nara, pelo incentivo e apoio durante a seleção do mestrado.

Não posso deixar de também agradecer a algumas parcerias que foram surgindo durante a pesquisa, como: Matheus memorialista, que foi muito atencioso e proativo, ajudando não só com as palestras sobre a história de Jaguaruana-CE, mas também expondo e disponibilizando grande parte de seu acervo iconográfico; Ao professor Mário Jefferson, que de uma forma muito clara auxiliou aos alunos em suas pesquisas, trazendo à tona temas e nomes de grandes personalidades locais que não aparecem nos livros oficiais e ao Memorial da Carnaúba, nas pessoas de Afro Negão e Dayse Rocha, por toda a atenção, conhecimentos compartilhados e acolhimento em nossa visita ao espaço.

Ao núcleo gestor da EEMTI Francisco Jaguaribe pela autorização, confiança e apoio na realização da pesquisa de campo com os alunos.

Às professoras, Fátima Leitão e Ludmila Freire pelas contribuições para um melhor embasamento e para enriquecimento dos conhecimentos relacionados a este trabalho.

Aos meus alunos, por todas as lições e aprendizados compartilhados.

Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo. (Blaise Pascal)

## RESUMO

Esse estudo se debruça sobre uma componente curricular eletiva (História Local) pertencente ao currículo de uma escola de tempo integral situada no estado do Ceará no município de Jaguaruana. Insere-se no projeto *Cidadania Planetária no currículo da universidade brasileira*, desenvolvido pelo grupo de Currículo da Universidade Federal do Ceará. Entende-se como Cidadania Planetária a defesa radical de todas as formas de vida no Planeta, incluindo os povos indígenas e os afrodescendentes, com seus saberes e tradições, juntamente com o conhecimento construído pelos cientistas em seus laboratórios, universidades e instituições de pesquisa. Enquanto a História Local retrata a historicidade dos sujeitos a partir do seu contexto local, a Cidadania Planetária amplia a abordagem relacionando a História Local com o Planeta, visto não apenas pelo lado econômico, político, cultural, mas também com relação à ancestralidade, a espiritualidade, à afetividade e nossas relações com o ambiente natural. A pesquisa teve o intuito de refletir entre os alunos dos primeiros anos sobre a importância de estudarem a disciplina eletiva História Local, constante na proposta curricular do novo ensino médio no estado do Ceará, em diálogo com a Cidadania Planetária. Em termos metodológicos, o estudo foi de cunho qualitativo e os procedimentos pautados na pesquisa documental e na pesquisa de campo. Na análise documental, examinamos o Projeto Político Pedagógico da escola que foi o locus da nossa pesquisa. A pesquisa de campo, na modalidade pesquisa participante, visou compreender as possibilidades de desenvolver, na Eletiva História Local (componente curricular), estudos direcionados às práticas cotidianas, ao conhecimento político, econômico e cultural, pautados na ideia de cidadãos planetários. A experiência realizada no processo de pesquisa participante, nos levou à constatação do quanto foi importante é a inserção do estudo da História Local no espaço escolar, contribuindo para o despertar, nos alunos, da consciência planetária, base da Cidadania Planetária.

**Palavras-chave:** História local; cidadania planetária; BNCC.

## ABSTRACT

This study focuses on an elective curriculum component (Local History) belonging to the curriculum of a full-time school located in the state of Ceará in the municipality of Jaguaruana. It is part of the project Planetary Citizenship in the Brazilian university curriculum, developed by the Curriculum group of the Federal University of Ceará. Planetary Citizenship is understood as the radical defense of all forms of life on the planet, including indigenous peoples and afro-descendants, with their knowledge and traditions, together with the knowledge built by scientists in their laboratories, universities and research institutions. While Local History portrays the historicity of the subjects from their local context, Planetary Citizenship broadens the approach by relating Local History to the Planet, seen not only from the economic, political, cultural side, but also in relation to ancestry, spirituality, affectivity, and our relationship with the natural environment. The research aimed to reflect among the students of the first years about the importance of studying the elective subject Local History, included in the curricular proposal of the new high school in the state of Ceará, in dialogue with Planetary Citizenship. In methodological terms, the study was qualitative in nature and the procedures were based on documentary and field research. In the document analysis, we examined the Political Pedagogical Project of the school that was the locus of our research. The field research, in the participatory research modality, aimed to understand the possibilities of developing, in the Local History Elective (curricular component), studies directed to daily practices, to political, economic and cultural knowledge, based on the idea of planetary citizens. The experience of the participant research process led us to the verification of how important it is the insertion of the study of Local History in the school space, contributing to the awakening, in the students, of planetary consciousness, the basis of Planetary Citizenship.

**Keywords:** Local History; Planetary Citizenship; BNCC.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre a História Local.....	51
Quadro 2 – Dissertações e teses sobre a cidadania planetária.....	61
Quadro 3 – Justificativa da escolha da eletiva História Local.....	101
Quadro 4 – O conceito de cidadania para os alunos .....	102
Quadro 5 – Conhecimentos prévios acerca da Cidadania Planetária.....	104
Quadro 6 – Divisão dos grupos de alunos trabalhando “A Complexidade artesanal das redes: uma reflexão acerca das vivências dos artesãos das redes de Jaguaruana-CE” ..	130
Quadro 7 – Qual definição que daria hoje para o estudo da História Local?.....	143
Quadro 8 – As atividades que os alunos mais gostaram desenvolvidas na Eletiva História Local .....	144
Quadro 9 – O entendimento dos alunos sobre a relação da História Local com a Cidadania Planetária.....	145

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fachada da escola antes de tornar-se em tempo integral.....	34
Imagem 2 - Atual fachada da escola. ....	34
Imagem 3 - Cantina e banheiros em construção.....	41
Imagem 4 - Cantina pronta para melhor servir os estudantes. ....	41
Imagem 5 - Banheiros prontos para os educandos. ....	42
Imagem 6 - Segundo dia de aula da eletiva História Local, momento em que foi discutida a formação política da cidade de Jaguaruana. ....	99
Imagem 7 - Alunos e alunas construindo sua árvore genealógica. ....	100
Imagem 8 - Turma assistindo ao filme: Narradores de Javé. ....	105
Imagem 9 - Apresentação dos membros da equipe. ....	107
Imagem 10 - Aluno explicando o processo histórico da comunidade Assentamento Bela Vista. ....	107
Imagem 11 - Alunos conhecendo as fontes primárias sobre a História de Jaguaruana. ....	111
Imagem 12 - Aluna sorteada com um cordel de autoria de Mateus Poeta, que fala sobre Manuel Sátiro.....	112
Imagem 13 - A turma da eletiva História Local finalizando a sua aula de campo na Biblioteca Municipal. ....	113
Imagem 14 - Estudantes fazendo anotações sobre a importância da preservação da carnaúba. ....	120
Imagem 15 - Afro Negrão explicando também que a palavra “meio ambiente” deveria ser substituída por “ambiente total”. ....	121
Imagem 16 - Afro mostrando as mudas da carnaúba e como é realizada a sua plantação.....	122
Imagem 17 - Objetos produzidos com uso da carnaúba. ....	122
Imagem 18 - Espaço dedicado às plantações da carnaúba. ....	123
Imagem 19 - Alunos no interior do memorial e segurando a bandeira de Jaguaruana -CE...	123
Imagem 20 - Alunos, professores e Afro Negrão na entrada do memorial da Carnaúba. ....	124
Imagem 21 - Aula sobre o significado da complexidade. ....	129
Imagem 22 - Tear manual. ....	131
Imagem 23- Tecelão manuseando o tear mecânico. ....	131
Imagem 24 - Tecidos das redes prontas para receberem o acabamento final. ....	132
Imagem 25 - Apresentação da equipe 01. ....	132
Imagem 26 - Artesã fazendo trança nas redes. ....	134

Imagem 27 - Alunos e artesã no momento da entrevista. ....	134
Imagem 28 - Apresentação da equipe 02. ....	135
Imagem 29 - Fabricante mostrando as redes embaladas para serem distribuídas para o comércio. .....	137
Imagem 30 - Redes mais vendidas no comércio: rede de fio, elas são feitas no batelão, depois é feito o trancilinho. ....	137
Imagem 31 - de empacotamento das redes.....	138
Imagem 32 - Apresentação da Equipe 04.....	142

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planos de aula- 2ª série- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, 2021(início).....	82
Figura 2 – Planos de aula- 2ª série- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, 2021(conclusão). ....	83
Figura 3 – Microrregiões do Baixo Jaguaribe e Litoral de Aracati .....	31
Figura 4 – Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (capa). ....	36
Figura 5 – Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 1). ....	37
Figura 6 – Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 2). ....	38
Figura 7 – Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 3). ....	39
Figura 8 – Mapa Curricular da EEMTI Francisco Jaguaribe 2022.....	40
Figura 9 – Documento que orienta o desenvolvimento da eletiva História Local.....	97
Figura 10 – Ementa construída entre o professor e os alunos para ser desenvolvida durante a eletiva da História Local (página 1). ....	98
Figura 11 – Ementa construída entre o professor e os alunos para ser desenvolvida durante a eletiva da História Local (página 2). ....	99
Figura 12 – Atividade realizada após o filme .....	106
Figura 13 – Atividade .....	115
Figura 14 – Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna E (página 1) .....	125
Figura 15 – Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna E (página 2) .....	126
Figura 16 – Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna G .....	127
Figura 17 – O plantio do algodão em Jaguaruana-CE .....	139
Figura 18 – Jaguaruana no contexto da Revolução Industrial.....	139
Figura 19 – A contribuição do algodão no desenvolvimento da região do Vale do Jaguaribe. ....	140
Figura 20 – A raiz da fabricação das redes em Jaguaruana (início) .....	140
Figura 21 – A raiz da fabricação das redes em Jaguaruana (conclusão).....	141
Figura 22 – A atual realidade do algodão atualmente nas usinas de Jaguaruana. ....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CSU	Centro Social Urbano
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
IG	Selo de Indicação Geográfica
INPI	Instituto Nacional de Propriedade Industrial
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUTEC	Núcleo de Tecnologia e Qualidade Industrial do Ceará
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Vale do Acaraú
UECE	Universidade Estadual do Ceará

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	O RISCO DO BORDADO: TRILHAS RUMO AO MEU OBJETO DE ESTUDO .....	20
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES.....	29
3.1	Pesquisa documental .....	29
3.1.1	<i>Pesquisa de campo</i> .....	30
3.1.2	<i>Perfil da cidade de Jaguaruana-CE</i> .....	30
3.1.3	<i>Lócus da pesquisa</i> .....	33
3.1.4	<i>A pesquisa participante e os instrumentos metodológicos</i> .....	42
4	ESTADO DA ARTE- HISTÓRIA LOCAL E CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO REALIZADO A PARTIR DA PLATAFORMA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	45
4.1	Conhecendo a História Local para entender sua importância no espaço escolar ..	45
4.2	Conhecendo o sentido da Cidadania Planetária no espaço escolar .....	47
4.3	História Local e Cidadania Planetária .....	48
4.4	O que encontramos na BDTD acerca da História Local e da Cidadania Planetária.....	50
4.5	Análise das ideias acerca da História Local com base nas dissertações e teses ..	50
4.5.1	<i>História Local e as metodologias no Ensino de História</i> .....	52
4.5.2	<i>História Local e a identidade do aluno (a)</i> .....	55
4.5.3	<i>Cidadania e a História Local no cenário dos PCNs</i> .....	57
4.6	Análise das ideias acerca da Cidadania Planetária com base nas dissertações e teses .....	60
4.6.1	<i>O pensamento complexo</i> .....	62
4.6.2	<i>Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade</i> .....	63
4.6.3	<i>Sujeito multidimensional</i> .....	64
4.7	Considerações sobre a tese as dissertações analisadas .....	65
5	O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO E NO ESPAÇO ESCOLAR .....	69

5.1	História Local: Dos parâmetros Curriculares (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	69
5.2	O projeto Político Pedagógico da EEMTI Francisco Jaguaribe e suas possibilidades para o estudo da História Local no chão da escola.....	79
6	<b>A RELAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL COM A CIDADANIA PLANETÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	<b>85</b>
6.1	O conceito de Cidadania Planetária para além do conceito “dever” e “direito”	85
6.2	A consciência planetária construída entre os alunos a partir do seu contexto local.....	92
7	<b>O SENTIDO DA HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO FOCADO NA PESQUISA PARTICIPANTE .</b>	<b>96</b>
7.1	Apresentação da eletiva História Local .....	96
7.2	Oficina trabalhando o conceito da Cidadania Planetária .....	114
7.3	Visita ao Memorial da Carnaúba.....	119
7.4	Discutindo a complexidade das redes de Jaguaruana-CE .....	128
7.4.1	<i>Visitar, observar e entrevistar os tecelões sobre processo do trabalho com a rede nas casas de tecelagem. ....</i>	<i>130</i>
7.4.2	<i>Visitar pessoas que trabalham com redes nas suas residências. ....</i>	<i>133</i>
7.4.3	<i>Entrevistar pessoas que comercializam as redes.....</i>	<i>135</i>
7.4.4	<i>Pesquisar a historicidade da introdução da fabricação da rede em Jaguaruana-ce. ....</i>	<i>138</i>
7.5	Análise dos discentes sobre a aprendizagem da eletiva História Local na perspectiva da Cidadania Planetária.....	143
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esse estudo se debruça sobre uma componente curricular eletiva (História Local) pertencente ao currículo de uma escola de tempo integral no estado do Ceará situada no município de Jaguaruana. Insere-se no projeto *Cidadania Planetária no currículo da universidade brasileira*, desenvolvido pelo grupo de Currículo da Universidade Federal do Ceará.<sup>1</sup> Enquanto a História Local retrata a historicidade dos sujeitos a partir do seu contexto local, a Cidadania Planetária amplia a abordagem relacionando a História Local com o Planeta, pensado não apenas pelo lado econômico, político, cultural, mas também pela nossa ancestralidade, espiritualidade, afetividade e as nossas relações com o ambiente natural.

Entende-se como Cidadania Planetária:

a defesa radical de todas as formas de vida no planeta, incluindo os povos indígenas e os afrodescendentes, com seus saberes e tradições, juntamente com o conhecimento construído pelos cientistas em seus laboratórios, universidades e instituições de pesquisa. (MORAES, 2021, p.09).

A construção do conhecimento histórico em sala de aula é um dos temas recorrentes em trabalhos acadêmicos na área do Ensino de História. Suas discussões objetivam demonstrar que todos os sujeitos fazem parte do processo histórico, trazendo, com isso, a necessidade de que antes sejam inovadas as abordagens, as fontes e as técnicas durante esta produção. No contexto da renovação na historiografia contemporânea, surge a emergência do “repensar” a mediação e a produção dos saberes históricos na Educação Básica. A História Local possibilita uma aproximação maior aos conteúdos históricos, que comumente são abordados de maneira distante da realidade dos educandos e muitas vezes desconectados de outros espaços do mundo.

O conhecimento histórico, para dar sentido a cada estudante, é necessário, antes de tudo, que se promova uma aproximação da realidade desse aluno, ou seja, reconhecer que “O local é a janela para o mundo” (FONSECA, 2009, p.129). Embora esteja internalizado em nossa mente o conceito de que o local é um pequeno espaço de vivência, é necessário, desde já, ampliar este conceito de que todos nós, como seres humanos, pertencemos e habitamos um espaço maior, que é a Terra. É neste planeta onde compartilhamos uma diversidade de conhecimentos, embora muitas vezes não paremos para observar a sistematização dessas experiências devido a nossa mente ainda estar presa à visão linear.

---

<sup>1</sup>O projeto *Cidadania Planetária no currículo da universidade brasileira* é coordenado pela Dra. Sílvia Elisabeth Moraes

Diante disso, observamos que a escola, enquanto instituição que tem como missão construir conhecimentos, também precisa, desde já, explorar tais conhecimentos, de forma que os educandos internalizem a prática de cidadãos planetários. Segundo Freire e Moraes (2017, p.04) a ideia de uma cidadania planetária fortaleceu-se a partir da Rio-92, Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Educação para o Desenvolvimento (também conhecida como Rio Earth Summit), um evento de suma importância na concepção de projetos educacionais e políticas do país. Desde aquele evento, as diretrizes curriculares falam de uma cidadania decorrente do reconhecimento de que todos habitamos um mesmo planeta que precisa ser cuidado, reconhecido, valorizado e amado, independentemente da nossa nacionalidade ou o contexto em que vivemos. Esses documentos educacionais também criticam o presente modelo de desenvolvimento que está destruindo a natureza, essa mesma natureza que tem sido respeitada e celebrada por culturas tradicionais antigas e contemporâneas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados em 1997 (Brasil MEC, 1997) enfatizam o papel da escola na construção da democracia, que necessariamente envolve conhecimento, compreensão e a prática de direitos e responsabilidades em relação à nossa vida no planeta.

Os acontecimentos que marcam a construção de uma identidade local não se devem limitar apenas aos livros de cunho oficial e aos discursos ufanistas, mas devem levar em conta as tradições do seu lugar, o seu artesanato e outros elementos que contribuem para a verdadeira formação de cidadãos pertencentes a uma cidade e, ao mesmo tempo, ao planeta. Acreditamos que estudar a disciplina eletiva História Local, partindo do pressuposto de que todos os sujeitos compartilham da mesma identidade histórica, é apostar que cada acontecimento realizado nesse espaço está interligado e permite compreender melhor a construção histórica de um lugar, de forma ampla. É perceber que todos os sujeitos que compartilham um determinado espaço estão contribuindo para a História do lugar e não apenas aqueles que compõem a elite do poder político e econômico. Portanto, essa percepção se fez presente na pergunta problematizadora dessa abordagem: De que forma a disciplina eletiva História Local é importante para a formação de um cidadão crítico e participativo dentro da perspectiva da Cidadania Planetária?

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como a disciplina eletiva História Local contribui para a construção da Cidadania Planetária na EEMTI Francisco Jaguaribe, em Jaguaruana-CE. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: I) analisar o espaço destinado ao Ensino de História Local nos documentos norteadores do trabalho docente; II) compreender o conceito de Cidadania no tempo e no espaço social; III) discutir com os discentes a importância da disciplina eletiva História Local para a Cidadania Planetária.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral localizada na cidade de Jaguaruana-CE. A instituição segue o Novo Ensino Médio, que vai ao encontro da BNCC que é trabalhar também os itinerários e as eletivas, que são temáticas referentes a conhecimentos que podem contemplar a base comum.

O intuito da realização dessa pesquisa surgiu a partir da nossa experiência profissional no Ensino de História na Educação Básica, pois, ao discutirmos os conteúdos históricos, percebemos a apatia dos educandos diante dos assuntos explanados. Acreditamos que tais conhecimentos precisam ser trabalhados de uma forma que tenham sentido para o aluno. É perceptível que os conhecimentos históricos discutidos no chão da escola são vistos de forma fragmentada, contribuindo para uma visão linear e reduzida ao mero conhecimento da parte de um todo. Para Fonseca (2009, p.127):

[...] a fragmentação entre o local, o regional, o nacional e até mesmo o universal pode ser evitada na medida em que vários temas possibilitam a análise de diversos níveis e dimensões da realidade: o econômico, o social, o político e o cultural. É possível, por exemplo, trabalhar a singularidade e a universalidade dos problemas sociais de nossas cidades quando comparamos um bairro de periferia das grandes cidades mineiras com um bairro das cidades de outros países da América, Ásia ou África.

Verifica-se que os espaços educacionais, marcados por significativas mudanças políticas, econômicas e sociais, precisam, com urgência, repensar a importância de se trabalhar os estudos históricos de forma mais sistematizada, significativa e mais crítica durante a produção do conhecimento, trazendo, junto com isso, a ideia de que todos nós pertencemos a um espaço maior chamado Planeta Terra, onde a cada dia vivenciamos transformações profundas. Sobre essas transformações, Guimarães, no seu livro intitulado: *Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico* traz algumas ideias que se coadunam com o pensamento da Cidadania Planetária, enfatizando os conhecimentos de Morin da seguinte forma:

[...] os principais problemas globais da atualidade foram frutos de escolhas e decisões imediatistas, etnocentradas, sociocentradas e/ou egocentradas a partir de uma mentalidade utilitarista, os seus efeitos negativos exigem, agora, a sua reavaliação referenciada na noção e percepção crescente de que somos viajantes de um mesmo mundo interconectado, de que a humanidade não é uma parte à parte da natureza, mas elemento e expressão da própria natureza. (GUIMARÃES, 2020, p.184)

Estudar a História Local dentro da perspectiva da Cidadania Planetária é apostar que os alunos se sintam parte do processo histórico do seu espaço, estabelecendo a ligação entre o regional e o global. É acreditar na possibilidade de que estes educandos, aos poucos, substituam o pensamento linear pelo pensamento sistêmico.

Como justificativa intelectual e relevância acadêmica, o nosso estudo consistiu na importância do estudo da História Local e sua contribuição para se compreender fatos e aspectos de História nacional e global, partindo da perspectiva de que somos seres sócio-históricos, e do princípio de que conhecer sua própria história possibilita uma compreensão dos eventos ocorridos no país e no mundo, uma vez que o que acontece no nível local não está isolado do restante dos acontecimentos.

Neste trabalho, além de abranger as ideias introdutórias já explanadas, trazemos na segunda seção a apresentação do risco do bordado: trilhas rumo ao objeto de estudo no qual discorro sobre minha trajetória de vida, incluindo acontecimentos ocorridos desde a infância até a fase adulta. Nessa trajetória trago experiências focadas no âmbito familiar, na escola e no trabalho.

Na terceira seção, abordamos o estado da arte acerca da História Local e Cidadania Planetária: um estudo realizado a partir da Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no qual analisamos em que medida a História Local se aproxima da visão da Cidadania Planetária. Em seguida, são explanados os trabalhos que foram selecionados a partir de uma triagem, utilizando-se as palavras-chave História Local, Cidadania Planetária. As categorias que surgiram na História Local foram: Identidade do aluno, História Local e as metodologias, e foi verificada a importância dada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Com relação à Cidadania Planetária, os trabalhos trazem ideias acerca do pensamento complexo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e sujeito multidimensional.

Na quarta seção, estudamos sobre o lugar da história local no currículo e no espaço escolar, discorremos sobre os Parâmetros Curriculares (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O Projeto Político Pedagógico (PPP) e sobre as possibilidades do estudo da História Local no chão da sala de aula. Tal ideia foi um convite para refletirmos sobre como a História Local é destacada nos PCNs, com o compromisso também de analisar até que ponto a BNCC compartilha o trabalho da História Local no currículo escolar e nas práticas metodológicas utilizadas no chão da escola. Em relação ao PPP (Projeto Político Pedagógico), averiguamos quais as atividades e propostas esse documento propõe para inserção do estudo da História Local na escola escolhida como o nosso locus da pesquisa.

Na quinta seção, A relação da História Local com a Cidadania Planetária no espaço escolar, trazemos questões acerca do conceito de “Cidadania”. Em seguida, trazemos conceitos sobre a Cidadania Planetária para além do conceito de “dever” e “direito”. Mais adiante, discutimos sobre a importância de se trabalhar a consciência planetária entre os alunos a partir

do seu local de vivência. trazem discussões sobre a importância da inovação de saberes que estejam pautados no reconhecimento e valorização da cultura humana.

Mais adiante, trazemos a sexta seção, que trata sobre o percurso metodológico da pesquisa. Descrevemos sobre a pesquisa documental ; a pesquisa de campo; um pouco do perfil da cidade de Jaguaruana-CE; o *lócus* da pesquisa (explanação de alguns documentos pedagógicos de cunho primário e secundário concedidos pela escola); a pesquisa participante e os instrumentos metodológicos que foram utilizados na coleta de dados durante a pesquisa de campo.

Na sétima seção, destacamos cada um dos passos realizados entre os alunos durante a nossa pesquisa participante, dentre estes, explicações sobre a eletiva História Local, conhecimentos prévios dos estudantes acerca do estudo da História Local e a Cidadania Planetária, aulas de campo, trabalhos em equipe e apresentações de seminários. Por fim, trazemos as considerações finais para cada capítulo abordado neste trabalho.

## 2 O RISCO DO BORDADO: TRILHAS RUMO AO MEU OBJETO DE ESTUDO

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (FREIRE, 2001, P.79)

Hoje, diante da mesa do computador, penso nas trajetórias que me conduziram ao meu objeto de estudo. Lembro que tudo começou diante de uma outra mesa, uma mesa de costura. Fui bordadeira, e, diante de uma máquina de costura, obtendo o sustento para mim e para a minha filha, ao mesmo tempo em que conciliava com a faculdade que eu cursava à época, percebi que era naquele momento que os meus projetos deveriam ser delineados para ganharem forma.

Ser bordadeira não é apenas ser herdeira de uma tradição da minha cidade, Itapajé. Ser bordadeira é também ter consciência de que as peças que são produzidas nos trazem sempre a noção de que o bordado é algo que nos coloca em contato com o outro, que envolve muitos processos que precisam da participação do outro. Alguém desenha, outra risca, outra borda, outro faz o cordão, uma pessoa corta, outra rabisca, alguém lava, alguém engoma, alguém vende, outros compram. O risco do bordado representa o planejamento, a consciência de onde se quer chegar e os procedimentos a serem adotados. Isso requer escolhas: miosótis, aplicação, bordado cheio, rechiliê, ponto ajour. E também pressupõe perigos: a possibilidade de errar o ponto e de ferir as mãos.

Da mesma forma que os mais belos bordados precisam de um riscado inicial, também um projeto de vida ou uma vida acadêmica precisam de planejamento, de um itinerário a ser seguido. O “risco do bordado” rumo ao meu objeto de estudo começou a ser traçado no meu lar, a partir de minha mãe, matriarca da família. Eu a considero a minha primeira pedagoga. Ela criou sozinha a mim e aos meus irmãos, após a separação do meu pai.

Na época eu morava na cidade de Itapipoca-CE, cidade em que nasci, pois meu pai é natural desse município. Quando eu tinha quatro anos de idade, minha mãe, eu e meus irmãos tivemos que ir embora para Itapajé-CE pelo fato da separação dos meus pais. Ao chegar em Itapajé, fomos acolhidos pela minha avó materna. Minha mãe sabia que precisava encontrar um emprego para nos sustentar e enfrentou muitas dificuldades até conseguir. Em meados de 1980, tudo era muito mais difícil do que hoje. O emprego que nossa matriarca conseguiu foi em uma instituição chamada CSU (Centro Social Urbano), local recém inaugurado pelo governador

Virgílio Távora. Nesse espaço, a função de minha mãe era fazer as merendas para as crianças da LBA (Legião Brasileira de Assistência). Foi na LBA que eu e minhas irmãs tivemos o contato pela primeira vez com o lápis, a borracha e as folhas mimeografadas de ofício. Eu quase posso sentir ainda o cheiro daqueles materiais tão novos e que eu mal sabia manusear. Lembro muito bem que minha mãe saía de casa conosco ao meio-dia e retornávamos às dezoito horas.

Com o tempo, a LBA foi extinta, momento que minha mãe resolveu nos colocar em uma escola de Primeiro Grau, onde comecei fazendo o Jardim, aos cinco anos de idade. Minha ida com minha mãe para o trabalho ainda permanecia, após minha chegada da escola. Nesse novo período, o que mais me chamava a atenção no CSU era a Biblioteca Municipal. Foi nessa biblioteca que eu entrei em contato com obras clássicas e diversos títulos de literatura de ficção. As narrativas que mais me chamavam a atenção eram estas: A mãe d'água, A menina que o vento levou e O casamento da dona Baratinha e do seu Rato, histórias que me fizeram imaginar tanto, a ponto de acreditar que eram verdadeiras. A biblioteca era para mim um ponto de apoio para entrar no mundo mágico da imaginação.

Um ponto muito importante no risco do bordado da minha trajetória foi o momento em que finalmente aprendi a ler. A pessoa na qual me inspirei no amor à leitura e à escrita foi o meu irmão mais velho. Lembro muito bem, ele sentado e debruçado em uma mesa da sala, lendo diversos livros e, ao seu lado, uma espécie de um pequeno caixão preto repleto de livros. Eu, do outro lado, chorava com vontade de ao menos olhar os livros, mas o meu irmão não deixava porque tinha muito ciúmes dos seus livros. Além de me inspirar, lembro que foi o meu irmão que me ensinou a ler e a escrever. Ele me acompanhava nos deveres de casa e, ao conseguir me alfabetizar aos poucos ele deixava manusear seus livros de Ciências, História, Geografia e outros, além de sempre me presentear com revistas em quadrinhos dos personagens Disney e da turma da Mônica. Eu era bastante segura tendo ao lado um irmão que estava sempre me apoiando nos meus estudos. Entretanto, um certo dia ele teve que sair de casa, pois escolheu entrar no seminário para ser padre. Passei maus bocados com a sua ausência e chorei muito, pois naquele momento eu comecei a pensar: quem vai agora me ajudar nos meus deveres de casa? Quem vai tirar as minhas dúvidas na Matemática? Eu me senti a pessoa mais insegura do mundo.

Depois de muito tempo eu comecei a me acostumar, mas nos primeiros dias foi difícil de lidar com os conteúdos que tinha de aprender. Consegui terminar o Fundamental I e II, com muito esforço, e no final tudo deu certo. Nunca esqueço de que meu irmão foi e ainda é a minha fonte de inspiração para a leitura e a escrita. A sua ausência só veio me mostrar que

temos que ser fortes, precisamos aprender a confiar em nós mesmos e a procurar, com ousadia, sair da nossa zona de conforto.

Atravessei momentos difíceis durante a trajetória do meu Ensino Médio, pois, mal tinha iniciado esse nível, eu casei e tive que parar, uma vez que o meu esposo não admitia que eu estivesse casada e estudando ao mesmo tempo. Do casamento tivemos uma filha. Dois anos depois de seu nascimento, veio a separação do meu esposo e, tal como a minha mãe, tive que trabalhar para criar sozinha a minha filha. Além de trabalhar debruçada em uma máquina de costura, de cinco e meia da manhã até as dezessete horas, bordando caminhos para mesa, bandejas, toalhas de jantar e de banquete, redes e lençóis, havia em mim um forte desejo, que era dar continuidade ao meu Ensino Médio. Com muito esforço e força de vontade consegui retornar e concluir o tão sonhado nível, mas os meus sonhos não pararam por aí, meu próximo passo era ingressar em um curso superior.

Apesar de tantos desafios, a cada dia aumentava a minha determinação em buscar novos caminhos e novos objetivos que futuramente pudessem beneficiar a mim, a minha filha e àqueles que compartilhavam da minha trajetória. Lembrar esse período me traz à mente pensamento de Bento de Espinosa (2007, p. 163), ao mencionar: “O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Refletindo a visão desse filósofo, lembro que a minha força de vontade rumo aos meus objetivos influenciara na intensidade da minha potência de agir com alegria. Nessa época eu tinha uma noção mais ampla da realidade, percebia que nossa realidade, com suas dores, sonhos e esperanças, é o pano, o tecido onde o risco do nosso bordado é traçado e preenchido à medida que todas as nossas trajetórias tem objetivo e sentido.

Ainda aos pés da máquina, bordando, consegui passar no vestibular no curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú (UVA). Recordo muito bem que às dezesseis horas eu desligava a máquina para tomar um banho rápido e me arrumar para esperar o ônibus municipal que levava os estudantes para Sobral - CE, onde está situada a UVA. Muitas vezes, na volta para Itapajé, o ônibus dava o prego e eu chegava em casa em torno de uma hora da madrugada. Foi na Universidade que fiz muitas amizades com pessoas de cidades diferentes, as quais considero até hoje como ricas oportunidades de aprendizagem acerca dos costumes e das suas peculiaridades no seu modo de ser.

Foi na UVA que foram lançadas as sementes do meu objeto de estudo, muito embora ele ainda não tenha sido a temática de minha monografia. Lembro que uma das disciplinas que estudei no curso de pedagogia tratava muito sobre os PCNs, de modo especial

voltado para o Ensino Fundamental I. Pela primeira vez tive conhecimento sobre o que era e qual a importância de se trabalhar esse material no Ensino Básico. A professora que estava trabalhando essa disciplina orientou a turma na construção de um projeto baseado nos PCNs para ser desenvolvido em uma determinada escola. Antes de construir o projeto, a professora explicou o que era a Interdisciplinaridade, em relação a qual, destacamos a seguinte citação acerca do conceito do termo:

[...] interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.22)

No decorrer das aulas, eu percebia, pelas falas da professora, o quanto era importante que as escolas procurassem desenvolver projetos que se aproximassem da realidade do aluno, pois: “De acordo com os PCN, a contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.22). Os PCNs auxiliam também no diálogo com uma ou mais disciplinas por meio de eixos temáticos. Achei a proposta maravilhosa e também me identifiquei, porém nunca tinha entrado em uma sala de aula como professora e já tinha que assumir um papel de regente.

Ao folhear por exemplo, o PCN voltado para História, identifiquei a História Local como uma temática em que eu poderia trabalhar conhecimentos geográficos, leitura, Matemática e Ciências. Procurei ler cada um de forma bem minuciosa e, após a leitura, fui a uma Escola Municipal de Itapajé e conversei com o núcleo gestor sobre o estágio do meu curso de Pedagogia, que deveria ser desenvolvido em uma instituição escolar. Felizmente, não só o núcleo gestor me aceitou como também a professora de segunda série (Fundamental I), que concordou que eu estagiasse nas suas aulas. Desse modo, perguntei a ela o que estava sendo estudado com seus alunos em História, Geografia e Ciências. Ela relatou que, na Geografia, estava estudando sobre “As Indústrias”, na História era sobre a “memória da gente”, e, na Ciência, “Água é vida”.

Após refletir por alguns dias, tive a ideia de trabalhar com esta turma de forma diferente, ou seja, por meio de uma aula que não focasse apenas no modelo palestra (expositiva). Então pensei em aulas de campo, ou seja, eu me organizei com a escola e com a professora para preparar uma aula em que os alunos sentissem sujeitos daquele conhecimento que estava sendo ensinado. As ações consistiram em:

- Levar os alunos para conhecerem uma Usina desativada do seu município, onde era realizado todo o processo com o beneficiamento do algodão, desde a retirada do caroço para a fabricação do óleo, o bagaço do algodão transformado em resíduo, até o algodão ser enviado à capital, Fortaleza. Antes de levar os alunos conversei com os responsáveis por essa Usina e, eles aceitaram. Aqui como podemos perceber, estávamos trabalhando já um conceito de indústria e todo o processo econômico que um dia foi muito importante para a cidade de Itapajé-CE.
- Ainda na Usina, os alunos aproveitaram para perguntar ao vigia da Usina, que também foi trabalhador na época em que funcionava, sobre como era trabalhar neste local. Então o senhor começou a relatar lembranças mais tristes do que boas e percebemos, nos olhares das crianças, tristeza diante de tais relatos.
- Outra atividade de campo foi conhecer o SAAE (Sistema Autônomo de Água e Esgoto) da cidade. Os alunos conheceram todo o processo da limpeza da água, o que, para eles, foi uma rica experiência de aprendizagem.

Após a realização dessas atividades, solicitei que os alunos procurassem expressar o que eles aprenderam e o que mais chamou a sua atenção. Nem todos tinham o domínio da escrita de um texto, mas se expressaram por meio de pequenas frases. Nas atividades, eles desenharam a Usina, as máquinas produziram frases acerca das imagens. Desenharam também todo o processo em que é realizada a limpeza da água e elaboraram frases curtas, do tipo: “A água é uma riqueza”, “Devemos cuidar da água” etc.

Tal experiência pedagógica foi muito importante para mim, pois já comecei a internalizar o quanto é importante trabalhar a realidade do aluno juntamente com os conteúdos desenvolvidos em sala. No início confesso que tive receio de ultrapassar os muros da escola para trabalhar um conhecimento de forma diferente, pois sabia que estava lidando com crianças. Entretanto, eu trazia comigo o que assevera Freire (2011, p.95): “Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca.”

Como já tinha ressaltado neste texto, a minha monografia do curso de Pedagogia abordou outra temática, devido a uma experiência pessoal. Na época, minha filha foi diagnosticada, por uma equipe multidisciplinar, como portadora de Dislexia (uma síndrome ou distúrbio que causa dificuldade na leitura e na escrita). Fiquei muito preocupada, pois, aos sete anos de idade, minha filha ainda não conseguia ler e escrever, e resolvi fazer a minha pesquisa

tendo como objeto de estudo a Dislexia. Cabe registrar aqui o grande receio que tive em demonstrar, na minha pesquisa, a ligação entre sujeito e objeto, pois, na época, o lema era: deve-se separar o sujeito do objeto, nada de subjetividade.

Somente eu sabia que aquela pesquisa que eu estava fazendo era também para conhecer e ajudar a minha filha a saber conviver com tal síndrome, ao contrário de lutar contra tal distúrbio. Ao mesmo tempo acreditava que o meu estudo iria contribuir para a prática docente, por isso o título da minha monografia foi: “Conhecendo a Dislexia: uma contribuição para os professores das séries iniciais”. A dislexia é um distúrbio oculto e muitas vezes a criança é rotulada de diversas formas. O professor precisa conhecer e refletir quais são os sintomas da dislexia para evitar rótulos e preconceitos que causam mais transtornos à vida do estudante. Felizmente, por meio da minha pesquisa, confesso que soube auxiliar minha filha a desenvolver a leitura e a escrita, muito embora ainda dentro dos seus limites.

Após terminar o curso de Pedagogia, a minha preocupação foi em procurar colocar em prática as teorias pedagógicas abordadas na universidade. Não foi fácil, mas insisti e enfrentei com determinação. Foi então que uma antiga professora minha do Fundamental II, que fazia parte do grupo gestor da Secretaria Municipal de Itapajé, resolveu me dar uma chance. E o trabalho com o bordado? Pois é, tive que abrir mão, pois, a partir daquele dia, eu passei a ter uma árdua tarefa, que era saber conduzir o conhecimento entre os alunos.

Entrei no ramo da educação formal com um grande desafio, que foi trabalhar Educação Infantil. Para ser sincera, não era o meu objetivo trabalhar com crianças muito pequenas, mas, naquele momento, eu não tinha outra opção. Mesmo não me identificando com o nível, procurei levar muito a sério o meu trabalho, tratei logo de aprender músicas infantis, estorinhas e atividades. Muitos amigos me ajudaram nesta época porque já tinham experiência.

Durante os dois anos de experiência com a Educação Infantil, eu também tinha começado a cursar História na mesma universidade (UVA), pois sempre me identifiquei com os estudos históricos e já tinha um objetivo, que era passar em um concurso para professora do Estado. Em meio aos estudos e trabalho, em dois mil e sete, a minha cidade lançou o edital de concurso municipal somente para professores que tivessem Pedagogia. Aproveitei a oportunidade e fiz a minha inscrição. Estudei bastante, objetivando passar e, para minha surpresa, consegui ser aprovada. No ano seguinte, comecei como professora efetiva do município, ensinando o primeiro ano do Ensino Fundamental I.

No curso de História aprendi muitas coisas como, por exemplo, as tendências historiográficas (Positivismo, Marxismo e Nova História). Quanto mais eu lia os textos de Déa Fenelon, Marc Ferro, Vavy Pacheco Borges, Thompson e outros, percebia o quanto nós

educadores precisávamos mudar a forma de explanar os conhecimentos que muitas vezes são tidos como tradicionais, e tentar refletir alguns conhecimentos históricos contidos nos livros didáticos, ou seja, quais tendências historiográficas o livro está apresentando. Foi essa visão que me conduziu ao título da minha monografia no curso de História, que foi: “O Ensino de História e o livro didático: uma discussão acerca da historiografia”. O objetivo principal da pesquisa foi analisar cinco livros didáticos do Fundamental II (7º ano), para averiguar quais tendências historiográficas os livros apresentavam em relação aos seguintes assuntos: Independência do Brasil, Guerra do Paraguai e Tiradentes. A partir desse estudo, observei o quanto é importante observar com atenção as entrelinhas de uma historiografia, e ter o cuidado com as ideologias que muitas vezes excluem outros sujeitos e saberes, ou seja, a história não é neutra.

Quando terminei o curso de História, resolvi fazer minha especialização em Metodologia no Ensino de História na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi durante a especialização que me reencontrei novamente com o meu objeto de estudo, que já tinha suas raízes no curso de Pedagogia, já mencionado nesse texto. De acordo com as aulas, percebi que eu poderia abordar, na minha monografia, a temática da História Local. Dessa forma, o trabalho recebeu o seguinte título: “Conhecendo a produção do conhecimento da História Local: uma contribuição para o Ensino de História”. Essa pesquisa foi muito importante e ainda é para a minha prática pedagógica, pois há uma necessidade, no Ensino de História, de um diálogo adequado com os sujeitos, que são os alunos, acerca da sua realidade local, para que o estudo que está sendo explanado tenha mais significado.

Em meio aos estudos da especialização, eu estava me preparando para o concurso de professor do Estado do Ceará. Assim como me preparei para passar no concurso do município de Itapajé, também me dediquei bastante aos estudos para dar certo. O concurso trouxe quatro etapas de desafios para os candidatos, mas, com a graça de Deus, consegui ultrapassar a todas com um pouco de humildade, paciência e sabedoria. Foi uma grande vitória, e, ao sentir esse sentimento de satisfação, eu olhava para trás e refletia o seguinte verso de uma música que, por coincidência lembrava tal momento: “Você não sabe o quanto caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei...” (Toni Garrido-Cidade Negra).

Eu não sabia que a minha determinação pudesse ir tão longe a ponto de me levar a fazer duas graduações (Pedagogia e História) e uma Especialização (Metodologias no Ensino de História), ser aprovada no concurso municipal para professora e, mais à frente, passar no concurso do Estado. Considero estas conquistas como se fossem uma “Odisseia”, pois, em meio

a estas realizações, eu encontrei pedras no meu caminho, enfrentei resistências diante de noites frias e vazias, tive que dizer “não” a diversões e a relacionamentos que não tinham mais tanto sentido para os meus objetivos futuros. O mais importante diante dessas conquistas foi a presença da minha filha, que acompanhava todo o processo de batalhas vencidas e de quem hoje eu tenho respeito e reconhecimento.

A formação e estabilidade profissional foram obtidas com sucesso, após dezessete anos de muito esforço. Todavia, permanecia uma solidão dentro do meu ser, ou seja, a falta de mais alguém para compartilhar as minhas alegrias e tristezas, um companheiro. Nesse sentido, após três anos das minhas conquistas, eu conheci uma pessoa, que é meu companheiro há dez anos e com quem tenho dois filhos. Em nome desse relacionamento realizei algo que jamais imaginava fazer, que era deixar a minha cidade natal (Itapajé-CE) e minha mãe, para morar em outra cidade, que era Jaguaruana-CE, pois meu atual esposo é natural dessa cidade. Considerei essa mudança como o início de um novo campo de desafios, mas sempre com a força do pensamento de um bom arqueiro, confiante de que tudo terminaria bem. Os desafios de que falo era aprender a caminhar longe de minha mãe, até porque eu me considerava muito atrelada e dependente em relação a ela, além de ir morar distante dos costumes do meu Itapajé, do carisma dos meus ex-alunos e de outras pessoas.

Atualmente, percebo o quanto eu incorporei os hábitos do povo de Jaguaruana e, por incrível que pareça, me sinto mais cidadã dessa cidade do que de Itapajé, embora eu não consiga encontrar respostas para definir esse sentimento. Em meio a esta construção de uma nova vida ou de um novo campo de sobrevivência, compartilho uma outra conquista que consegui realizar nos trajetos desse caminho, que foi ingressar no mestrado. Tal conquista não foi fácil, pois percebi que passar no mestrado estava sendo mais difícil do que um vestibular e até mesmo do que os concursos que já tinha feito. A partir dessa percepção, comecei a trabalhar essas dificuldades no sentido de procurar onde estava o meu erro e assim procurar acertar. Aos poucos percebi que essas dificuldades estariam na responsabilidade de dar conta do trabalho profissional, cuidado com a família em todos os aspectos, e, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos suficientes para passar na seleção do mestrado. Desse modo, diante desses dilemas comecei a incorporar novos hábitos de estudo, sem comprometer as obrigações profissionais e familiares. Foi dessa forma que consegui atingir o meu alvo.

Diante do mestrado, o meu objeto de estudo, que tem suas raízes no curso de Pedagogia, e floresceu na especialização, irá agora, apresentar os seus frutos. Percebo que o meu objeto de estudo amadureceu de forma satisfatória a ponto de ganhar uma nova roupagem no decorrer das aulas do curso de mestrado. Essa nova roupagem se deu a partir da disciplina

Cidadania Planetária, a partir da qual percebi o quanto o meu objeto de estudo (História Local) se aproximava da linha de pensamento da consciência planetária. A oportunidade de ter assistido e participado das aulas nessa disciplina me fez refletir o quanto ainda existem individualidades entre as pessoas por conta da fragmentação dos saberes, o quanto falta solidariedade entre nós seres humanos e quão urgente é que a escola possa desenvolver meios para estudar e refletir a identidade, a singularidade e a realidade dos indivíduos a partir da sua realidade local.

Dessa forma concluo a minha metáfora do bordado, ressaltando que este artesanato surge no pano, mas são as mãos que dão sentido e vida a esta arte, pois existe toda uma integração de cores, desenhos e outros elementos e técnicas. Tal como o bordado, a minha trajetória acadêmica não foi construída por acaso, porque vários acontecimentos foram se interligando uns aos outros, contribuindo para a minha dimensionalidade. Desse modo, por meio do mestrado em Educação, percebo que estou tendo a oportunidade de escrever sobre a minha pessoa algo que eu ainda não havia imaginado. O que relatei aqui é apenas uma pequena trajetória de minhas vivências, embora não seja comum pararmos para lembrar e refletir sobre os nossos feitos.

Concluo este breve resumo da minha trajetória de vida com o seguinte pensamento de Sócrates: “A felicidade não está no fim da jornada, e sim em cada curva do caminho que percorremos para encontrá-la.” Acredito que ainda há muitas curvas a percorrer, campos a adentrar, hábitos a serem incorporados, com a paciência e a determinação de um arqueiro. Quero ressaltar a minha gratidão aos professores que fazem a linha Currículo, Educação e Ensino, que proporcionaram ideias positivas e mais humanas que tanto precisamos ouvir para dar continuidade à nossa caminhada.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: APONTAMENTOS E OBSERVAÇÕES**

Desenvolvemos esse estudo na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Francisco Jaguaribe, situada na cidade de Jaguaruana-CE utilizando uma abordagem metodológica qualitativa. Este método enfatiza mais o processo do que o produto. Para Minayo (1997, p.21), a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Comumente, os discentes estudam apenas a disciplina de História, focando somente as divisões historiográficas: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, as quais não se aproximam adequadamente da identidade local do aluno. Diante desse fato, primeiramente realizamos uma ação exploratória. Para Gil (2008, p. 27), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Em seguida procedemos à pesquisa documental e a pesquisa de campo amparada na pesquisa participante. Dessa forma iremos citar logo abaixo os procedimentos que aplicamos e, logo em seguida, destacaremos quais instrumentos metodológicos foram utilizados durante a coleta de dados.

#### **3.1 Pesquisa documental**

A pesquisa documental nos possibilitou investigar como a História Local está sendo dialogada entre os educandos no espaço escolar. Desse modo, concordamos com Gil (2008, p.51), quando ele menciona que a pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Desse modo, analisamos o PPP (Projeto Político Pedagógico), documento de referência importante.

O intuito de se analisar o PPP, foi averiguar as propostas pedagógicas que a escola trabalha no sentido de desenvolver um ensino mais integral e próximo da realidade local dos seus educandos.

### ***3.1.1 Pesquisa de campo***

Nosso estudo esteve voltado para a pesquisa de campo que foi desenvolvida em uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral localizada na cidade de Jaguaruana-CE. Para Lakatos e Marconi (2003, p.186), a pesquisa de campo é “[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” Foi na escola que empreendemos um diálogo entre o que é teórico, ou seja, as pesquisas bibliográficas, e o que acontece na prática.

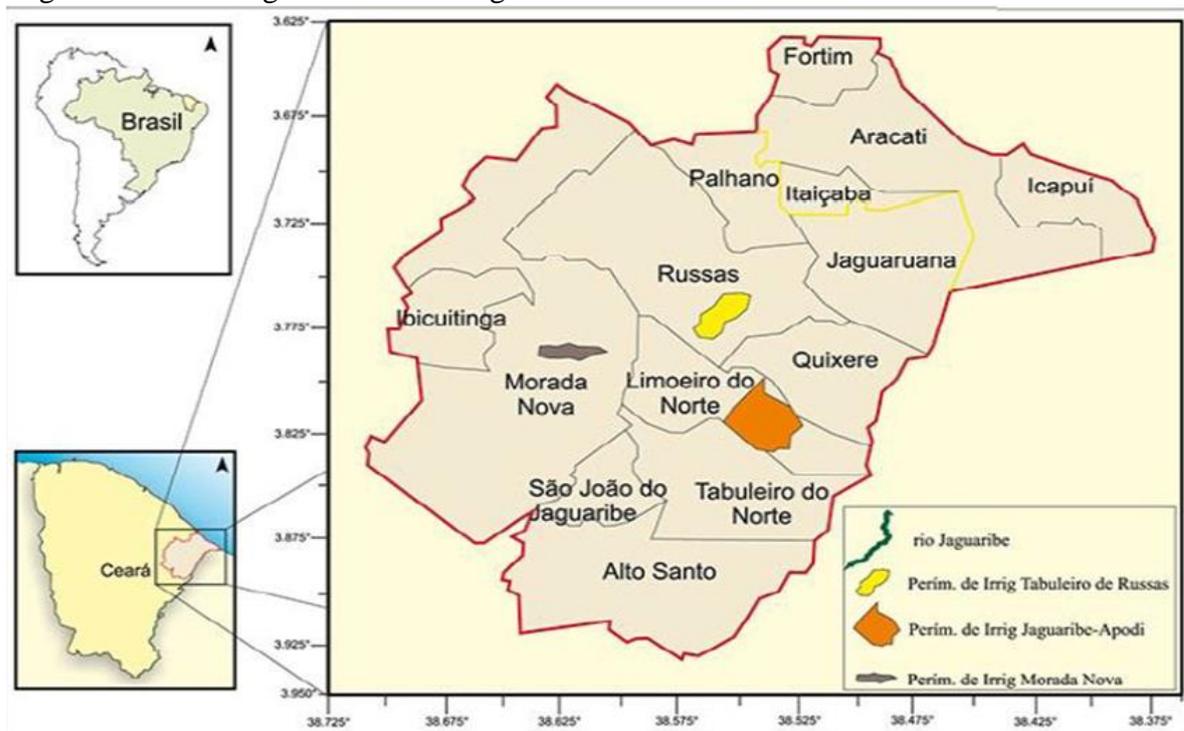
As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.186)

A partir das leituras bibliográficas achamos condizente aplicar a nossa pesquisa na escola, tendo como sujeitos da pesquisa alunos do Primeiro Ano do Ensino Médio. Para entendermos melhor como foi desenvolvida a proposta de nosso estudo, vamos descrever, logo adiante, de forma sucinta, sobre a cidade onde está localizada a escola e, em seguida, a apresentação do espaço da instituição (*lócus* da pesquisa).

### ***3.1.2 Perfil da cidade de Jaguaruana-CE***

Jaguaruana é uma pequena cidade do interior do estado do Ceará que fica localizada na microrregião do Baixo do Jaguaribe. A região do Baixo Jaguaribe está situada a nordeste do estado do Ceará, sendo composta pelos municípios de Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte, como podemos observar a seguir:

Figura 1 - Microrregiões do Baixo Jaguaribe e Litoral de Aracati.



FONTE, Scielo (2022), disponível em: <https://images.app.goo.gl/5sQhtCj3R6afTYTZ6>

Discorrer sobre a cidade de Jaguaruana é tentar compreender primeiramente o processo histórico dos nomes que esse espaço já recebeu: Caatinga do Góis, Vila União, até chegar ao seu nome atual, Jaguaruana. Como sabemos, em toda história de um espaço social existe um rio que marca as relações sociais e econômicas de um povo. Assim, o rio que banha Jaguaruana é o rio Jaguaribe.

Caatinga do Góis é lembrada apenas por ter sido um simples povoado, Caatinga é referente à vegetação desse espaço e Góis está ligado ao Senhor Simão de Góis, a respeito do qual Oliveira (2000, p.29) assevera:

Segundo a tradição, um dos primeiros povoadores da terra foi SIMÃO DE GÓIS, de origem infelizmente desconhecida a localizar-se à margem esquerda do rio Jaguaribe, nos primeiros albores do século XVIII, no local onde hoje se situa Jaguaruana. O referido colonizador era casado com dona Feliciano Soares da Costa, não havendo conhecimento de que tenham deixado filhos. O local onde o casal se estabeleceu, na época era uma autêntica caatinga, em razão disso, a região onde vivia o opulento senhor passou a ser conhecida como Caatinga do Góis.

Segundo Oliveira (2000), Caatinga do Góis, que era um pequeno povoado, passou a ser chamada Vila União, elevada pela lei de nº1.183.0, de 04 de setembro de 1865. Em 1890, o Decreto Estadual de nº 66, datado em 11 de setembro, outorgava foros de cidade à Vila União. O termo “União” não surgiu do nada, pois, ainda segundo Oliveira (2000), foi na primeira

metade do século XIX que chegava ao povoado de Caatinga do Góis um pernambucano chamado Antônio José de Freitas que, logo em seguida, casou-se com uma jovem da família Marques de Oliveira. José de Freitas gostou da região a ponto de lutar pela emancipação desse povoado, que ainda era dependente da cidade de Aracati. Em meio a essa luta, “Em 1862, com 33 membros companheiros, fundou uma associação cuja denominação era ‘Sociedade de União’ (OLIVEIRA, 2000, p.33). Dessa forma, acredita-se que o termo “União” seja em homenagem a esta sociedade precedida por José de Freitas.

O povo de Jaguaruana às vezes confunde a data de sua emancipação com a data da mudança de “Vila União” para o termo “Jaguaruana”. Dessa forma:

Com o Decreto de nº 1.114 de 30 de dezembro de 1943, mudou-se de União para Jaguaruana, o que representa uma homenagem aos primitivos habitantes da região, o “índios jaguaruanos”. “A palavra é tupi”, explica Pompeu Sobrinho, conquanto fossem Tapuias aqueles índios. Mas eram assim conhecidos pelas colônias em vista ao apelido que a tribo “Os potiguaias” deram. Jaguaruana quer dizer “ONÇA PRETA” de JAGUAR (onça) e UMA (preta). (OLIVEIRA, 2000, p.33).

Além dessas informações de cunho político, é importante enfatizar que a cidade de Jaguaruana é conhecida como a “cidade da rede”, pois são fabricadas lindas redes, cuja confecção vai desde o trabalho manual até a utilização dos teares. O município também é conhecido como a “terra da carnaúba” e foi a partir da importância dessa árvore para a região que foi implantado o “Museu da Carnaúba” em Jaguaruana. Dessa forma:

Em meio a um intenso carnaubal nativo preservado em uma área de 100 hectares, com mais de 100 anos de existência, o Projeto Memorial Carnaúba tem a missão e o objetivo de preservar e incentivar nas comunidades rurais as ações e atividades com os costumes do povo Jaguaribano com a cultura da carnaúba, oferecer todas as políticas de sustentabilidade da carnaúba, desde o manejo adequado com o plantio, extração do pó, produção da cera, comercialização dos diversos produtos oriundos da carnaúba, pesquisas científicas, produção do papel e do artesanato da palha, do talo e da madeira, onde são produzidas peças de grande beleza para os mais diversos fins e utilidades. (MEMORIAL CARNAÚBA, 2018, s/p)

Comentar sobre Jaguaruana é enfatizar as comemorações carnavalescas e as festas juninas. Durante a semana de Carnaval a cidade ainda traz para as ruas o desfile dos blocos e o chamado “mela-mela”, que acontece a partir das três horas da tarde na praça principal. Durante as festas juninas são realizados os festivais em que muitas cidades vizinhas participam, mostrando sempre uma temática referente aos problemas sociais e à cultura nordestina.

Desse modo, concluímos, de forma resumida, um pouco do perfil da cidade de Jaguaruana, ressaltando o quanto é importante discutir o processo histórico da nossa localidade, enfatizando não somente a política, mas também a cultura, os costumes e a economia, que contribuem para uma consciência mais coletiva acerca da cidadania.

### 3.1.3 *Lócus da pesquisa*

As informações relatadas a seguir foram encontradas no PPP da escola. Segundo a instituição, estas informações são do ano de 2019, quando foi preciso atualizar o documento. Achamos necessário explicar, de início, o histórico da escola para depois destacar algumas mudanças que ocorreram nessa instituição a partir do ano de 2021.

A Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe, localizada na rua Coronel Raimundo Francisco, 1135, na cidade de Jaguaruana, Estado do Ceará, foi criada no decorrer da gestão do então governador Manoel de Castro Filho, através do decreto N° 14.417 de 14/05/81. O início das atividades da mesma deu-se no ano de 1982, utilizando as dependências da Escola de 1º Grau Gerardo Correia Lima, onde funcionou nessa condição por oito meses, até que, por doação do prédio atual por parte da Prefeitura Municipal de Jaguaruana ao Governo do Estado, ela pode se estabelecer definitivamente no endereço que ocupa. O nome Francisco Jaguaribe homenageia um ex-prefeito do município de Jaguaruana. O primeiro ano de funcionamento contemplava somente o turno da noite, com três turmas, de Formação para o Magistério e Técnico em Contabilidade. No segundo ano de funcionamento, passou a atender nos três turnos. A partir de 07 de janeiro de 1988, passou a ser denominada Escola de 1º e 2º Graus Francisco Jaguaribe. A nomenclatura Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisco Jaguaribe tem sido adotada até o ano de 2009, embora, de longa data e por demanda do próprio município, tenha se dedicado exclusivamente ao ensino médio, em todos os turnos. Ao longo de sua história, foi passando por transformações em todos os campos. Assim, no ano de 2019, já podia verificar em sua estrutura a existência de oito salas de aula, um centro de multimeios, um laboratório de informática e de Ciências, um pátio com palco, uma quadra poliesportiva entre outros equipamentos. A totalidade de professores possuem nível superior. (PPP, 2022, p. 01)

A partir de agosto de 2021, a Escola de Ensino Médio Francisco Jaguaribe passa novamente para uma nova nomenclatura, ou seja, a instituição passou por uma transição de ensino regular para o ensino de tempo integral, fruto da política de Ensino Médio em tempo integral implantada no Ceará<sup>2</sup>, a partir da qual passou a ser chamada Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Francisco Jaguaribe. As turmas de 1º ano matriculadas naquele período letivo (2021) passaram a funcionar no integral, mas os segundos e terceiros anos permaneceram no regular, pois a escola estava fechando as antigas turmas de tempo regular gradativamente. Ao analisar o número de alunos matriculados no ano de 2021, observamos que um total de 469 alunos estavam matriculados, juntando-se os turnos manhã, tarde e noite. Está incluída nesta quantidade a modalidade EJA + QUALIFICAÇÃO I e II.

---

<sup>2</sup> Lei n.º 16.287, de 20.07.17 que institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Imagem 1 - Fachada da escola antes de tornar-se em tempo integral.

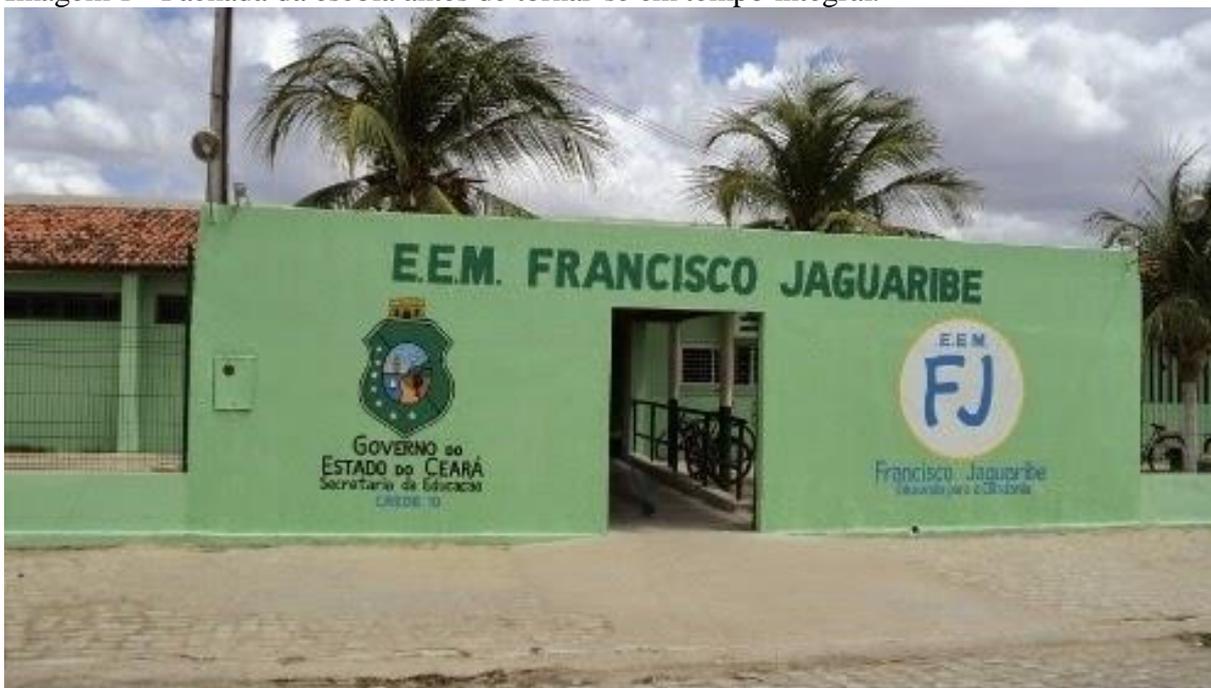


FOTO: Adaptada do blog da escola<sup>3</sup>.

Imagem 2 - Atual fachada da escola.



Fonte: De autoria própria.

Algumas visões lançadas pela escola com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem dos discentes são trabalhadas com projetos interdisciplinares e o envolvimento da comunidade no cotidiano escolar.

---

<sup>3</sup>Disponível em: <http://eemfjaguaribe.blogspot.com/> . Acesso em: 22 abr. 2022.

A partir do ano de 2022, a escola trabalhou de forma bem atuante no que concerne à importância de saber a essência de uma escola em tempo integral, pois, lembrando bem as palavras de Gadotti (2009, p.31):

As diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.

À medida que a escola mantém seus alunos por mais tempo na escola, é necessário que o seu espaço procure se adequar às propostas do Ensino Integral, que, além de promover um tempo maior na escola, traz também a necessidade de investimentos financeiros para que a proposta realmente aconteça na prática. É necessário salientarmos também o que significa o “tempo” e o “integral”. Esse tempo significa um momento maior dos discentes na escola para desenvolver suas atividades pedagógicas, e o integral traz a indicação de um complemento a mais de atividades que venham a se somar com os conhecimentos específicos disciplinares.

Em 2022, a escola contou com 403 alunos matriculados no total. No turno da manhã, as turmas de 1º e 2º anos, que iniciaram em tempo integral, e os terceiros anos, que tinham iniciado em tempo regular. No turno da noite tínhamos ainda o 2º, 3º anos, e EJA + QUALIFICAÇÃO II. Em 2023, a última turma da noite a concluir será o 3º ano, pois a ideia foi o fechamento do turno da noite de forma gradativa. Logo abaixo estão as imagens do folder que a escola confeccionou, no início de 2022, para os alunos novos e veteranos acerca do Ensino em tempo integral:

Figura 2 - Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (capa).

**Escola de Ensino Médio em Tempo Integral FRANCISCO JAGUARIBE**

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria da Educação

Projeto Professor  
Diretor de Turma

#CHEGUEI ENSINO MÉDIO

ENEM CHEGO JUNTO CHEGO BEM

*Você que é concludente do 9º ano, conheça os diferenciais do Ensino Integral da Escola Francisco Jaguaribe (2º Grau).*

**JUVENTUDE EM TEMPO INTEGRAL**

"A noção de integralidade não consiste apenas em ampliar o tempo do estudante na escola, mas em atender suas necessidades de formação integral, favorecendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais."

**Venha fazer parte você também!**

RUA CEL. RAIMUNDO FRANCISCO, 1135, BAIRRO LAGOA - JAGUARUANA-CE., CEP 62823-000 -  
CNPJ: 07.954.514/0332-10 – INEP: 23127171 – e-mail: fjaguaribe@escola.ce.gov.br  
<https://pt-br.facebook.com/EEMFranciscoJaguaribe/>

FONTE: EEMTI Francisco Jaguaribe, 2022.

Figura 3- Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 1).



**Diferenciais do Ensino Integral da Escola Francisco Jaguaribe (2º Grau) :**

**Tempos Eletivos**  
Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. Ver o quadro com o Mapa Curricular no verso da página seguinte.

**Clubes Estudantis**  
É um grupo de estudantes organizado em torno de vivências de aprendizagem e o desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva. Exemplos : Clube da Ciência, Clube da Matemática, Clube de Dança, Clube de Teatro, Clube do Futsal, Clube de Cabelo e Maquiagem, etc.

**Aprendizagem Cooperativa**  
A possibilidade de desenvolvimento intelectual a partir da efetiva interação entre os estudantes. Em nossa Escola temos jovem sempre no centro do processo educativo, estimulando-o ao processo protagonismo, a desenvolver a capacidade de fazer escolhas e de encontrar formas criativas de superação.

**Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais**  
É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, na 1ª série; a comunidade, na 2ª série; o mundo do trabalho, na 3ª série.

**Diversificação Curricular**  
É feita uma mescla entre os conteúdos estabelecidos na base comum em nível nacional e atividades diferenciadas que contribuam para formação integral do estudante, tendo em vista a ampliação das possibilidades do desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares, possibilitando um elo entre eles, sua vida e o cotidiano.

**Preparação para o ENEM**  
Os estudantes recebem todo o apoio necessário através do programa Enem Chego Junto, Chego Bem é executado o plano estratégico em sete etapas ao longo do ano: documentação, isenção da taxa, inscrição, motivação, preparação, #Enemvou2dias e ingresso nas instituições de Ensino Superior.

**Projeto Professor Diretor de Turma**  
Um Professor que ministre qualquer disciplina da turma assume o compromisso de responsabilizar-se pelos alunos de uma única turma. A articulação que o professor diretor de turma desenvolve, permite-lhe chegar a um conhecimento pormenorizado de cada um dos alunos, fornecendo os elementos de que precisa para melhor orientá-lo em suas necessidades específicas. Possibilita-lhe, também, atuar como mediador entre os alunos, os demais professores, a família e todos os envolvidos no processo educativo.

**A desmassificação do ensino**  
O processo de desmassificação consiste em tratar cada educando como um indivíduo único, enxergando ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades e, inclusive, procedendo a adequações curriculares sob a iniciativa do coletivo de professores, tanto no que se refere à turma quanto à unidade escolar, como um todo.

**Melhoria da infraestrutura**  
Construção de vestiários, refeitório, laboratório de ciências, climatização das salas de aulas, sala de administração. Disponibilização de armários para os estudantes, fardamento escolar, novos livros, etc.

**Esporte**  
Dispomos de Quadra Poliesportiva, mesa de tênis, tabuleiro de xadrez, etc. Treinamento de todas as modalidades esportivas e participação nos jogos intercolégiais e jogos estudantis do Estado.

FONTE: EEMTI Francisco Jaguaribe, 2022.

Figura 4 - Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 2).





**Francisco Jaguaribe**  
Educando para a Cidadania

## **Perguntas e respostas:**

- 1 – Quantas aulas vou ter por semana?**  
45 aulas de 50 minutos cada, sendo 9 aulas todos os dias da semana, 5 pela manhã e 4 à tarde , com intervalo para lanches e almoço.
- 2 – Quais disciplinas aumentam o número de aulas?**  
Na 1ª série, por semana, são 6 aulas de Português, 6 aulas de Matemática e aumentam o número de aulas nas disciplinas da área de Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química com 3 aulas cada.
- 3 – São quantas aulas dos tempos eletivos por semana?**  
10 aulas, sendo 2 aulas do clube estudantil escolhido pelo estudante e 8 aulas das 4 disciplinas eletivas escolhidas pelo aluno uma de cada área do conhecimento. Por exemplo, o estudante pode cursar as disciplinas eletivas Ciências Humanas para o ENEM, Leitura e Produção textual, Matemática Básica I e Práticas Laboratoriais de Ciências.
- 4 – Quais são as disciplinas eletivas?**  
Há um catálogo de componentes eletivos elaborado pela SEDUC-CE com diversas opções de temas dos tempos eletivos organizados por área do conhecimento: LGG – LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CHS - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS, CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS, FPR – FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
- 5 – Como funciona o Clube Estudantil?**  
O estudante escolhe 01 clube a cada semestre e tem 2 aulas por semana. A temática do clube é definida em comum acordo com os estudantes.
- 6 – Quais são as opções de Clubes estudantis?**  
LUTAS E ARTES MARCIAIS, JORNAL ESCOLAR, DANÇA, RECICLAGEM, VOLEIBOL, XADREZ E OUTROS JOGOS DE TABULEIRO, MATEMÁTICA, MATEMÁTICA PARA O SPAECE E O ENEM, GÊNERO E DIVERSIDADE, TERTÚLIAS DIALÓGICAS, ESTUDOS COOPERATIVOS, ARTES PLÁSTICAS, MÚSICA, VIOLÃO, JOVEM CIENTISTA – NTPPS, CULINÁRIA BRASILEIRA, CULTURA CEARENSE, PRÁTICAS DE DIREITO, HORTA ECOLÓGICA, CÍRCULO DE LEITURA, RÁDIO ESCOLAR, TEATRO, TEATRO NO ENSINO DE QUÍMICA, BANDA DE FANFARRA, CINEMA E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS, MUAY THAI, JOGOS COOPERATIVOS E PRÉ-DESPORTIVOS, TÊNIS DE MESA, BASQUETE, CAPOEIRA, ARTESANATO, ATLETISMO, FUTSAL, HANDEBOL, JOGOS DE HISTÓRIA, FUTEBOL, LIBRAS, CANTO, TÉCNICAS DE RELAXAMENTO, CABELO E MAQUIAGEM, TEXTOS MULTIMODAIS, CIÊNCIAS, ROBÓTICA EDUCACIONAL, LÍNGUA ESPANHOLA, DESENHO E PINTURA, FOTOGRAFIA COM SMARTPHONE.
- 7 – Posso mudar as disciplinas eletivas e o clube estudantil?**  
A cada semestre letivo o estudante poderá fazer a mudança fazendo novas escolhas das disciplinas eletivas e clube estudantil para incremento de sua aprendizagem.
- 8 – Vou fazer estágio?**  
Não. Nos 3 anos, as atividades escolares são realizadas na Escola com foco total na preparação para o ENEM, Vestibulares e processos seletivos, e como consequência a inserção do estudante na Universidade.
- 9 – Posso tomar banho na Escola e como serão as refeições?**  
O estudante terá a disposição 01 armário para a guarda do seu material de uso pessoal e o já está em fase final de construção o novo vestiário. O novo refeitório também já está em construção que será utilizado para servir as 03 refeições, lanche do turno manhã, almoço e lanche do turno tarde.
- 10 – Quais os cuidados que a escola tem tomado na pandemia?**  
A implantação da E.E.M.T.I. foi iniciada no 2º semestre de 2021 com aulas presenciais a partir de 01/09/2021, com nenhum caso notificado de Covid-19 até o momento. A Escola encontra-se preparada dentro das normas sanitárias em vigor para atendimento dos estudantes e toda comunidade escolar.

Figura 5 - Material desenvolvido pela escola e entregue aos alunos de 9º ano das escolas da cidade (página 3).

<b>MATRIZ CURRICULAR</b>			 <b>Francisco Jaguaribe</b> <i>Educando para a Cidadania</i>	
Área	Componente Curricular	Carga Horária Semanal (Intervalo)		
<b>LINGUAGENS</b>	Língua Portuguesa	06		
	Arte	01	02	
	Educação Física	01	02	
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	01	02	
<b>MATEMÁTICA</b>	Matemática I	06		
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>	Biologia	02	03	
	Química	02	03	
	Física	02	03	
<b>HUMANAS</b>	História	02	03	
	Geografia	02	03	
	Sociologia	01	02	
	Filosofia	01	02	
Parte Diversificada	Componente Curricular		Carga Horária Semanal	
	Núcleo Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais		4	
	Formação Cidadã		1	
	Total Parte Diversificada		5	
Parte Flexível	Componente Eletivo		Carga Horária	
	Componente Eletivo 1 (Linguagens e suas Tecnologias)		2	
	Componente Eletivo 2 (Matemática e suas Tecnologias)		2	
	Componente Eletivo 3 (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)		2	
	Componente Eletivo 4 (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)		2	
	Componente Eletivo 5 (Formação Profissional)		2	
Total Parte Flexível		10		
<p>Os componentes curriculares serão organizados de modo a contribuir para a formação humana integral, valorizando a contextualização e a interdisciplinaridade e articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como fundamentos para um ensino médio com qualidade social.</p>				

FONTE: EEMTI Francisco Jaguaribe, 2022.

Nas figuras acima consta o folder que explica os diferenciais do Ensino Integral da Escola Francisco Jaguaribe. Como demonstrado, são trabalhados juntamente com os alunos:

- Tempos eletivos;
- Clubes estudantis;
- Protagonismo Juvenil;
- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS);
- Diversificação Curricular;
- Preparação para o Enem;
- Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT);
- Esporte.

Com relação ao novo Ensino Médio, a escola encontra-se na ativa com a nova proposta de Ensino. Dessa forma, no mapa curricular (figura abaixo), podemos observar, que ocorreram muitas mudanças com relação à quantidade de aulas. Mencionamos aqui, de modo especial, o que concerne às Ciências Humanas. É importante registrar que este fato não só deixou os docentes preocupados, mas também os discentes.

Figura 6 - Mapa Curricular da EEMTI Francisco Jaguaribe 2022.

ÁREAS	DISCIPLINAS		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE	
			DIURNO		DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO
LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	BC	3		5	3	3	3
	REDAÇÃO	BC			1	-	1	-
	ARTES	BC	1		1	1	-	-
	LÍNGUA INGLESA	BC	1		1	1	-	1
	EDUCAÇÃO FÍSICA	BC	1		1	-	1	-
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	BC	3		6	3	5	3
CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	BC	2		2	2	2	2
	FÍSICA	BC	1		3	2	2	2
	BIOLOGIA	BC	2		2	2	2	2
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	BC	1		3	1	2	1
	GEOGRAFIA	BC	1		3	1	2	1
	FILOSOFIA	BC	1		1	1	1	1
	SOCIOLOGIA	BC	1		1	1	1	1
PARTE DIVERSIFICADA/ INTINERÁRIO FORMATIVO	LÍNGUA INGLESA	PD	-		-	-	1	-
	LÍNGUA ESPANHOLA	PD	1		-	-	1	-
	REDAÇÃO	PD	1		-	-	-	-
	NTPPS	PD	4		4	-	-	-
	TAV	PD	-		-	2	-	-
	EMPREENDEDORISMO	PD	-		-	-	-	3
	FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	PD	1		1	-	1	-
COMPONENTES ELETIVOS	PD	18		8	-	-	-	
	CLUBE ESTUDANTIL	PD	2		2	-	-	-
CARGA HORÁRIA SEMANAL – 25 horas DIURNO / 20 horas NOTURNO			45		45	20	25	20

BC: BASE COMUM

PD: PARTE DIVERSIFICADA COM OFERTA OBRIGATÓRIA

Obs: 1. Mapa com PDT no diurno.

2. Mapa com CH diferente (DIURNO e NOTURNO).

3. Mapa com Espanhol em todas as 2ª e 3ª séries (DIURNO).

4. Mapa com Ensino Médio Noturno + Qualificação profissional.

FONTE: PPP, 2022, p. 07

Observe que, na figura acima, a disciplina de História e Geografia, nos primeiros anos do Novo Ensino Médio, estão apenas com uma aula, que, ao nosso ver, contribui para o

esvaziamento de conteúdo. Tais inovações no mapa curricular ainda são consideradas desafios pelos docentes e discentes que gradativamente, ainda estão em processo de adaptação.

Além da parte pedagógica, a escola procurou adequar a sua estrutura conforme as necessidades dos discentes, como, por exemplo, mais banheiros e uma cozinha mais ampla.

Imagem 3 - Cantina e banheiros em construção.



FONTE: De autoria própria.

Imagem 4 - Cantina pronta para melhor servir os estudantes.



FONTE: De autoria própria.

Imagem 5 - Banheiros prontos para os educandos.



FONTE: De autoria própria.

Não sabíamos por quantos desafios uma transição de ensino regular para um ensino integral poderia passar. Alunos, professores, gestão e família procuraram se adequar a essa nova realidade e também às propostas do Novo Ensino Médio. É uma nova realidade, mas acreditamos que são experiências construtivas para novos conhecimentos futuros, pois, como assevera Maturana e Varela (1996, *Apud* GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.15) “O processo de viver [...], é um processo de cognição. O conhecer é, portanto, um dos elementos essenciais que tornam possível a auto-organização, autoconstrução ou autoconstrução dos seres vivos [...]”

### ***3.1.4 A pesquisa participante e os instrumentos metodológicos***

Como já citamos, um dos procedimentos da nossa pesquisa foi a investigação em campo, da qual já destacamos as características do universo que foi pesquisado. Nesse sentido, iremos destacar a pesquisa participante como uma prática que nos possibilitou um envolvimento maior acerca da temática em estudo. A título de informação, sobre o que concerne à pesquisa participante, Brandão (2006, p.12) afirma:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

Diante da definição do procedimento da pesquisa participante, achamos condizente aplicá-lo em torno do nosso objeto de estudo. Tratando-se do estudo da História Local, é importante que os alunos e o pesquisador se envolvam em cada atividade, desde a elaboração até sua execução. Dessa forma, os sujeitos da nossa pesquisa foram os alunos. Trabalhamos a História Local no espaço escolar de forma interativa e dialógica entre os educandos, de maneira que nem o pesquisador e nem o pesquisado foram os centros do conhecimento, pois os saberes são construídos de forma mútua. Desse modo, tais ideias vão ao encontro do procedimento da pesquisa participante, que vai além da estratégia tradicional, ou seja, além da mera transcrição do que é observado. Diante dessa visão, Brandão (2006, p.42) nos chama atenção sobre os princípios, propostas e práticas da pesquisa participante, dos quais resolvemos mencionar apenas um, porque resume como foram desenvolvidas as nossas atividades de forma participante:

A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador. (BRANDÃO, 2006, p.42)

A pesquisa participante teve início no mês de fevereiro de 2022 e foi concluída no mês de junho do mesmo ano, aproveitando a oportunidade ensejada pelo fato de que uma das disciplinas eletivas que a escola estava oferecendo para os alunos era a de História Local. Essa eletiva está voltada apenas para os alunos do primeiro ano. As aulas aconteciam todas as sextas, no período da tarde, de 13h às 14h40min, com as turmas do primeiro ano A, B e C, que totalizavam trinta e sete (37) alunos inseridos na eletiva. Deve-se ressaltar que os alunos que participaram das aulas escolheram a eletiva de forma espontânea.

É importante observar que a pesquisa participante não deve ser aplicada de forma aleatória. Por isso, antes de decidirmos seguir tal procedimento, procuramos refletir a seguinte visão:

A pesquisa participante deve ser praticada como um ato político claro e assumido. Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não corresponde, em princípio, a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. (BRANDÃO, 2006, p.43)

A citação acima nos faz refletir sobre a importância do conhecimento da realidade dos alunos que compõem a escola. Uma realidade marcada pelo fato de que os alunos, em sua grande maioria, moram em interiores (comunidades, distritos e povoados de Jaguaruana-CE). Acreditamos que cada um desses espaços assuma papel fundamental na construção da identidade dos alunos.

Sobre os instrumentos metodológicos da nossa pesquisa, utilizamos o questionário e a observação. Para Lakatos e Marconi (2003, p.201), o questionário:

É um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Com relação ao questionário, aplicamos dois: um visando a dar início às atividades acerca da História Local, e outro objetivando analisar o que os alunos aprenderam durante os estudos da História Local e da Cidadania Planetária. Importante lembrar que os questionários trouxeram pergunta do tipo abertas. Para Lakatos e Marconi(2003, p.204), as perguntas abertas, “Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”.

A observação desenvolvida em nossa pesquisa foi de cunho participante. Para Gil (2008, p.103):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí porque se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Em cada atividade realizada entre os alunos, procuramos nos envolver, pois era um momento do diálogo e do reconhecimento da dimensionalidade de cada educando. A observação participante nos proporcionou um contato mais direto para com os educandos, pois, a partir de um olhar mais sistematizado acerca das falas dos alunos e da sua forma de interagir com as atividades, contribuiu para a programação de outras de forma mais cautelosa. Acreditamos que a observação participante colaborou para a construção de um conhecimento pautado pelo diálogo.

No próximo capítulo discutiremos de forma mais detalhada como foi realizada a nossa pesquisa de campo e quais os seus resultados.

## **4 ESTADO DA ARTE- HISTÓRIA LOCAL E CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO REALIZADO A PARTIR DA PLATAFORMA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)**

Neste capítulo temos o intuito de apresentar a análise de alguns trabalhos (Teses e dissertações) que abordam as duas categorias da nossa pesquisa que são: História Local e Cidadania Planetária. De início, são apontadas definições sobre a História Local e a Cidadania Planetária, tais conceitos estão pautados na visão de estudiosos que abordam essas categorias. Em seguida, ressaltamos a relação da História Local com a Cidadania Planetária. Para finalizarmos destacamos a análise de teses e dissertações que trazem em seu bojo conhecimentos referentes a nosso trabalho.

### **4.1 Conhecendo a História Local para entender sua importância no espaço escolar**

Para entender a História Local como uma proposta de ensino na disciplina de História é importante salientar que esta abordagem tem uma larga trajetória na busca de sua importância na historiografia. A historiografia de cunho positivista, por exemplo, selecionava o que deveria conter na sua escrita ao se apoiar em fontes de cunho oficial (registros ou certidões de nascimento e outros de origem governamental). Assim, as histórias de vida reveladas pela memória de um povo e de uma determinada localidade não eram consideradas conhecimentos.

A História Local irá ganhar relevância apenas na metade do século XX, embora, no final do século XIX, a historiografia que enfatizava apenas o Global já era questionada. As histórias locais, estudos de comunidades e de história de família ganham importância nos estudos históricos (MARTINS FILHO, 2005). O autor ainda reforça que este salto para a valorização da História Local, nasceu no meio acadêmico e nas universidades a partir da discussão voltada para inserção de novas metodologias durante os estudos históricos ao afirmar:

Essa nova abordagem da história local e história da família faz parte de um movimento mais amplo, conhecido como a 'nova história social', por sua vez herdeiro direto das propostas da Escola dos Annales na França, que a partir dos anos 30 e 40 do século passado, aproximou a história das ciências sociais, bem como a Escola de Leicester na Inglaterra, no início de 1960. (MARTINS FILHO, 2005, p.63).

A Escola dos Annales teve início com os historiadores Marc Bloch e Lucien Febre na França e o principal objetivo desses estudiosos foi discutir uma Nova História que: “Aceitam uma história total, que veja os grupos humanos sob todos os seus aspectos e, para tal, uma história que esteja aberta às outras áreas do conhecimento humano, numa visão global: economia, Sociologia, política, etc.” (BORGES, 1993, p.40).

Como podemos observar, a inserção do estudo da História Local como um conhecimento a mais na historiografia passou por uma larga trajetória que merece ser bastante discutida. Entretanto, como a nossa proposta é discutir de forma sucinta esse assunto, iremos, mais adiante, conhecer a importância da História Local na disciplina de História e como esse estudo passou a ser discutido no Brasil. Nesse sentido, essa temática estudada nos bancos escolares no Brasil é marcada por dois momentos, como afirma Fonseca (2009, p.113):

O primeiro eixo temático proposto pelos PCNs de História é “História Local e do cotidiano”. [...] os programas de ensino anteriores, mesmo a versão Estudos Sociais, prescreviam o estudo da localidade, do meio próximo, da comunidade no início da escolarização. Logo, este é um tema recorrente tanto nos currículos e livros didáticos de História como nos materiais de Geografia.

A disciplina Estudos Sociais (História e Geografia), por exemplo, estudada nos anos iniciais dos alunos, tinha a função de abordar assuntos locais e regionais com um teor excludente e estereotipado. Fonseca aprofunda essa questão quando menciona:

A disciplina “Estudos Sociais” cumpriu esta função em grande parte da história da educação brasileira, na segunda metade do século XX. Além disso, os argumentos locais e regionais eram e são, muitas vezes, usados como forma de mascarar os conflitos e contradições presentes na sociedade. (FONSECA, 2009, p.114)

Como podemos perceber, a nossa realidade educacional brasileira, no que tange à História Local, também passara por desafios no que concerne a trabalhar esse estudo de uma forma que valorize a cultura, a memória, a identidade, a cidadania e os costumes dos educandos de um determinado local.

Para se entender melhor sobre a importância e a necessidade de se trabalhar o estudo da História Local na Educação Básica, basta explorar os seguintes documentos que iniciaram uma trajetória rumo ao reconhecimento das histórias de vida e valorização da cultura indígena e africana: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997; e o Guia do Livro Didático 2007, produzido e divulgado pelo MEC em 2006 (FONSECA, 2009, p.120).

Abrindo um parêntese para a valorização da História e cultura africana e indígena cabe ressaltar que esses povos tidos como tradicionais ainda almejam pelo seu reconhecimento

como cidadãos que carregam consigo os seus costumes, religiões e uma larga sabedoria herdada por seus ancestrais. Essas ideias precisam ser dialogadas na escola, pois segundo Nascimento (2006, p.27), a diversidade está no espaço escolar e, ainda acrescenta:

Não é de hoje que a educação vem sendo considerada, pelos atores da luta contra o racismo, como um espaço estratégico de atuação, pois, dentro deste espaço, se reproduz um modelo de educação fundado nos valores civilizatórios ocidentais, numa perspectiva hegemônica, negando a diversidade existente na sociedade brasileira, produzindo, assim, uma ideologia de inferiorização das civilizações africanas e indígenas, que estão presentes no cotidiano dessas comunidades.

Desse modo, concordamos sobre a necessidade de uma discussão acerca da valorização da identidade histórica, a cultura, o cotidiano, as vivências, histórias de vida dos que fazem o chão da escola, embora seja um desafio trabalhar essa questão na prática.

#### **4.2 Conhecendo o sentido da Cidadania Planetária no espaço escolar**

Quando falamos a palavra Cidadania, lembramos de imediato os seguintes preceitos: conhecer os nossos direitos e cumprir com os nossos deveres em nossa sociedade. Tais preceitos são inculcados em nossas mentes desde a família, que é a primeira instituição, até sua continuidade na instituição escolar.

Embora saibamos quais as características para sermos bons cidadãos na sociedade, ainda precisamos ir além dos direitos e deveres, ou seja, precisamos nos conscientizar acerca de qual o nosso papel como seres humanos na terra, levando em consideração a atitude solidária de uns para com os outros, reconhecendo e valorizando as culturas. Percebemos o quanto a sociedade é individualista, seletiva e preconceituosa, e que, a cada dia, essas questões se tornam um ciclo vicioso entre as pessoas. É necessário sermos cidadãos além do local, regional, nacional ou global, ou seja, somos cidadãos agindo e vendo o outro agir nesse planeta. Para se entender melhor a ideia de cidadãos planetários veja a citação abaixo que discute como se dá Teleparticipação planetária:

[...] em nossas casas temos imagens diárias de enchentes, ciclones, fluxos de lava, fome, assassinatos, ataques terroristas, jogos de futebol e campanhas de solidariedade. Não há evento que não seja capturado por uma câmera e enviado a centenas de milhares de pessoas. [...] como espectadores, consumimos tragédias e horrores deste mundo, mas também participamos da vida dos outros e somos tocados por sua infelicidade. Por uma fração de segundo, a emoção humana irrompe e as pessoas enviam roupas e contribuições para serviços de ajuda internacional e para missões humanitárias”. (FREIRE; MORAES, 2017, p.15)

Com a nova era digital, ou mundo digital, estarmos informados sobre a diversidade de acontecimentos que ocorrem em nosso planeta e que merecem ser questionados de forma reflexiva por cada um de nós. A escola, por exemplo, é um espaço que necessita propagar ou ajudar a incorporar nos discentes a consciência planetária a partir dos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Além de a escola ter o papel de preparar os alunos e alunas para o mercado de trabalho, ela precisa, com urgência, desenvolver a importância do cuidado para com o outro. Aos poucos, a humanidade irá abolir aquele pensamento que exclui e fragmenta.

A instituição escolar, para desenvolver a Cidadania Planetária em seu chão, precisa, antes de tudo, trabalhar a prática do diálogo entre os educandos. É por meio do diálogo que se constroem ideias e se ensaia a prática para uma democracia consciente, pois a “A educação, em seus níveis fundamental, médio e universitário, deve ser eminentemente democrática, dialógica, centrada nas capacidades de curiosidade, criatividade e inventividade dos educandos.” (GUIMARÃES, 2020, p.143). Por isso, ainda, mencionamos que o termo Cidadania necessita ser discutido de forma mais complexa, ou seja, do ponto de vista planetário, pois:

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação das desigualdades, eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura da justipaz (a paz como fruto da justiça). Não se pode falar em cidadania planetária global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos. Ela implica também a existência de uma democracia planetária. (GADOTTI 2008 *Apud* PADILHA *et al.*, 2011, p.20)

Acreditamos que a escola precisa urgentemente conhecer e refletir a Cidadania Planetária entre os educandos para, aos poucos, “reformular a consciência humana” (termo utilizado por Edgar Morin), abolindo toda forma de individualidade relacionada à cultura e às diversidades de saberes.

### **4.3 História Local e Cidadania Planetária**

Nos subtópicos anteriores destacamos o conhecimento e a importância de o estudo da História Local ser trabalhado no espaço escolar e a urgência de a prática da Cidadania Planetária ser incorporada entre os educandos. Pretendemos agora apontar algumas ideias acerca da História Local que certamente podem contribuir com a Cidadania Planetária.

A História Local está ao mesmo tempo perto e longe de nós, pois, na maioria das vezes, esquecemos de identificar as nossas raízes, costumes, tradições que definem a nossa

identidade como sujeitos históricos nesse mundo tão amplo. O Ensino de História, no viés positivista ou tradicional, na maioria das vezes fragmenta ou até exclui a possível aproximação de estudar e refletir outras identidades históricas juntamente com as identidades locais. Sobre esta maneira de estudar outras identidades vistas como as mais importantes e superiores em detrimento de outras, Santos (2007, p. 71), chama esta prática de pensamento abissal.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o 'deste lado da linha' e o 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o 'outro'.

Há de se concordar que durante o estudo da História humana no chão da escola prevalecem muito mais os reconhecimentos dos feitos do Velho Mundo, deixando à margem outras contribuições de saberes. Isso tudo se tornou um ciclo vicioso que gera, no final, a falta de significado para com a nossa própria identidade. O pensamento abissal promove a falta de solidariedade, a exclusão, a intolerância, a classificação, a fragmentação e, diríamos até mesmo, a xenofobia. Cabe a nós educadores repensar sobre de que forma estamos discutindo a História, ou seja, a nossa História, pois pertencemos e habitamos uma mesma casa que é a terra. Como bem afirma Fonseca (2009, p.129-130):

[...] o local é uma janela para o mundo. Cabe a nós romper com as dicotomias, os didatismos que nos impõem segmentações, compartimentações do tipo 'primeiro se ensina isto e só depois aquilo'. O mundo está dentro das nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos por pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais. O local e o global se mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo.

As reflexões citadas por Fonseca coadunam-se com a raiz da Cidadania Planetária, tão emergente em nossos espaços de estudos. O local, por exemplo, seria uma das abordagens para entendermos a complexidade da formação do tecido humano que é construído por diversos saberes, mas que são abordados de forma fragmentada pela escola. Sobre esta questão, Morin (2005, s/p) adverte:

Educar para a era planetária significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos estes que as disciplinas separam, e não somente elas as separam, como tampouco comunicam.

Percebemos que o espaço escolar, em todos os sentidos, precisa refletir de que forma está desenvolvendo os conhecimentos entre os seus educandos, de maneira que além de prepará-los para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática da Cidadania direcionada para os direitos e deveres, é preciso, antes de tudo, reconhecê-los como indivíduos que carregam uma identidade, a qual, por sua vez, também é construída de forma planetária.

#### **4.4 O que encontramos na BDTD acerca da História Local e da Cidadania Planetária**

Para a nossa consulta sobre trabalhos publicados acerca da História Local e da Cidadania Planetária, foi realizada uma pesquisa por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nosso objetivo foi investigar como a História Local e a Cidadania Planetária estão sendo discutidas no âmbito da Educação Básica. Desse modo, nosso recorte temporal para este estudo é de 2013 a 2021. No nosso levantamento bibliográfico optou-se pelas palavras-chave: História Local e Cidadania Planetária. Desse modo, para a Categoria História Local foram encontrados 261 trabalhos publicados e, para a Cidadania Planetária, 39 trabalhos.

Diante da quantidade de trabalhos em ambas categorias fizemos uma triagem a partir da análise dos títulos e resumos de cada estudo proposto para averiguar se tais ideias coadunavam-se com a nossa proposta de pesquisa. Após a triagem, foram selecionados 06 trabalhos na categoria História Local e 02 para a Cidadania Planetária. Frente à triagem procuramos observar as categorias, os referenciais teóricos e as abordagens inseridas nas publicações. Embora o número de trabalhos selecionados com base nos títulos tenha sido grande, ao realizar a leitura dos resumos, alguns trabalhos foram descartados por não se enquadrarem na perspectiva de nossa pesquisa, que é focada no Ensino Básico, prática docente e interação com os discentes. Portanto, trabalhos que abordam o Ensino Superior ou disciplinas distintas da área de nossa pesquisa foram descartados, por não se encaixarem nos filtros utilizados para o segundo momento da coleta de dados.

#### **4.5 Análise das ideias acerca da História Local com base nas dissertações e teses**

No quadro a seguir estão destacados os textos com os seguintes autores da pesquisa, bem como a Universidade, o local de publicação, o ano da publicação e as temáticas abordadas.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre a História Local

<b>AUTOR</b>	<b>ORIGEM</b>	<b>ANO</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>
SOUSA, Israel Soares de.	PPGE/UFBP	2015	BDTD	Educação Popular e Ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas
AUGUSTO, Verônica dos Santos Santiago	UFES	2017	BDTD	Memórias de Sooretama: História, Ensino e Escola
GALVANI, Felipe Caruso	UNICAMP	2018	BDTD	Entre paisagens e retratos: os espaços e sujeitos na memória, uma proposta local no município de Amparo
TORRES NETO, Dilermando Pereira	UFPE/UFRPE	2018	BDTD	Cidade, História, Memória: Educação, Patrimonial em São Bento do Una -PE
ARAGÃO, Rosângela Monteiro	UFRN	2019	BDTD	O Ensino da História Local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania
SUKOW, Nikita Mary	UFPR	2019	BDTD	História Local como pressuposto epistemológico da didática da História: um estudo a partir da perspectiva da educação histórica

Fonte: Elaborado pelos autores.

A grande maioria das referências que foram citados pelos autores das pesquisas analisadas foram: (PCNs, 1997; ABUD, 1998; SCHMIDT, 2003; BITTENCOURT, 2009; FONSECA, 2009). Tais referências fazem uma abordagem com relação à definição da História Local e como abordá-la no espaço escolar.

Com relação aos procedimentos utilizados pelos autores diante das suas pesquisas, foram observados os seguintes: pesquisa-ação, pesquisa de campo e análise documental (fontes primárias e secundárias). Dos seis (06) trabalhos analisados, identificamos quatro (04) que buscaram explorar seu objeto de estudo no espaço escolar, pois são pesquisadores e professores ao mesmo tempo, e a sala de aula foi uma oportunidade para desenvolver suas abordagens, dois (02) no Nível Fundamenta II e os outros dois (02) Nível Médio. Os outros dois (02) trabalhos contemplaram nos seus estudos a pesquisa bibliográfica e documental objetivando contribuir com suas ideias para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos.

Diante das leituras realizadas dos textos selecionados de acordo com a nossa pesquisa, identificamos alguns pontos mais destacados pelos autores acerca da categoria História Local que são: História Local como metodologia no Ensino de História, História Local e a identidade do aluno (a), Cidadania e a História Local no cenário dos PCNs. De acordo com as observações acerca desses pontos citados nessa categoria, iremos descreve-los de forma sucinta logo abaixo.

#### ***4.5.1 História Local e as metodologias no Ensino de História***

Como já foi discutido nesse texto, o Ensino de História ainda é visto como um conhecimento que é trabalhado de forma linear e que muitas vezes não se aproxima da realidade dos educandos. O professor de História, diante desse desafio, é convidado a tentar utilizar métodos que possam quebrar esse ensino linear tão predominante ainda no espaço escolar. Sobre esta questão, Sousa (2015), discorre em sua tese que a Educação Popular e o Ensino de História Local são uma forma de se aproximar melhor de nossos alunos e alunas, pois:

É a partir desse entendimento, da incorporação das ideias da Educação Popular na escola, que propomos um ensino de História que também considere as cotidianidades dos alunos, suas memórias e construções históricas locais. Pois, compreendemos essa prática como uma das formas de valorização do saber popular, não como uma entidade desvinculada e inferior ao saber escolar, mas como um saber dialógico entre duas formas importantes de conhecimentos. (SOUSA, 2015, p.44)

O papel do professor é fundamental no processo do desenvolvimento crítico do aluno, pois é necessário que o docente fomente nos discentes qual o seu papel como sujeito histórico, seja no espaço local, nacional ou global. Aragão discute na sua pesquisa de dissertação a importância de a História Local ser uma estratégia para o aluno (a) entender as

transformações sociais e culturais de um conteúdo histórico a partir da análise do seu espaço, Aragão (2019) ainda complementa essa ideia ao mencionar que:

[...] ao planejar os conteúdos, cada unidade escolar precisa considerar e respeitar propostas referenciais de cada região ou localidade e realizar as devidas adequações, sempre levando em conta as peculiaridades de cada local. Na disciplina de História um importante instrumento da construção e valorização da identidade do aluno é o conhecimento e aprofundamento da História do local onde os alunos estão inseridos. (ARAGÃO, 2019, p.35).

A dissertação intitulada *História Local como pressuposto epistemológico da didática da História: um estudo a partir da perspectiva da educação histórica* da autora Sukow, traz ricas informações sobre a trajetória da História Local como um caminho para os discentes entenderem a historicidade. Sukow (2019) destaca, na sua pesquisa, autores da Pedagogia Clássica como: Rousseau, Salzman e Pestalozzi, que já “afirmava que as crianças, ainda no estágio inicial de formação, só possuíam capacidade intelectual de conhecer fatos próximos e positivos e, portanto, o ensino da História Local deveria ser a atividade fundamental do ensino de História [...]” (SUKOW, 2019, p.44). Mais adiante Manique e Proença (1994, *Apud* SUKOW, 2019) discutem também que a História local dialoga pedagogicamente e cientificamente diante da construção histórica ao afirmar:

Assim, a ideia da História Local aparece associada a esta perspectiva fundamentada pelos princípios da diversidade. De um lado, sob um ponto de vista pedagógico, contribuiria para a formação da identidade e de uma pedagogia da memória responsável por combater os problemas do desenraizamento. De outro lado, por uma perspectiva científica, ‘a história local e regional evita o erro grosseiro de se considerar o nacional como um todo homogêneo, o que, em termos de investigação científica, produz uma percepção desfocada e distorcida da dinâmica das sociedades’. (MANIQUE; PROENÇA, 1994, *Apud* SUKOW, 2019, p.45)

Na medida em que o docente compartilha a abordagem da História Local e os métodos de estudo no Ensino de História, também há possibilidades de se promover um diálogo com outras disciplinas. Sukow (2019) destaca em seu texto ideias de Gasparello (1996), que nos auxilia sobre a importância do estudo da Geografia na História Local, pois o espaço não deve ser estudado de forma linear. Devemos entender que este espaço é transformado dentro de uma “perspectiva dialética”. Para concluir esse pensamento, Gasparello (1996, *Apud* SUKOW, 2019, p.46), assevera: “É a partir dessa concepção que admite o termo “História do Lugar” como um princípio metodológico que permitiria ao aluno a compreensão do tempo histórico, a partir da ‘percepção dos movimentos lentos sob a aparente imutabilidade das estruturas’[...]”. Dessa forma, Bittencourt (2004, *Apud* SUKOW, 2019), reforça a importância de se trabalhar a História Local levando em consideração a dois eixos, dos quais:

[...] O primeiro, diz respeito à sua relação com a memória e o segundo com o conceito de espaço/lugar advindo da Geografia Crítica. Sobre este último tópico, aponta para a ausência de discussões aprofundadas por parte dos historiadores acerca desses conceitos oriundos da geografia. Recorre, assim, à conceituação de espaço proposta pelo geógrafo Milton Santos que entende o lugar a partir de uma visão dialética sobre os meios de produção, percebendo-o como uma construção histórica e como uma fração da totalidade [...] (BITTENCOURT, 2004, *Apud* SUKOW, 2019, p.46)

Como podemos observar, o estudo da História Local nos permite fazer uma reflexão acerca da necessidade de outras áreas do conhecimento que promova a construção de uma historiografia local de forma mais crítica e que tenha sentido para os educandos.

A História Local, segundo Galvani (2018) pode ser considerada como um método narrativo sob o ponto de vista crítico frente àquele estudo histórico de cunho positivista. O aluno e professor terão oportunidade de narrar sobre as suas identidades, relações sociais e trocas de experiências ainda tão excluídas pela História oficial. Dessa forma o mesmo conclui:

Ao elaborar, junto com os alunos, a organização das fontes, a identificação dos vestígios e lugares, a relação com esferas mais amplas e a organização das narrativas, o professor está oportunizando a construção da própria história do aluno e suas relações mais próximas. (GALVANI, 2018, p.75)

Não basta somente inserir a História Local como método no estudo da História, ou seja, existe uma organização de estudos, objetivos e orientações de como deverá ser desenvolvida de forma reflexiva e crítica. Silva (1996, *Apud* AUGUSTO, 2017, p.19) nos adverte sobre alguns “princípios metodológicos” que um autor de obras ou monografias que enfatizam o estudo de uma localidade deve proceder. Desse modo:

[...]sugere que se devem eliminar temas impossíveis de serem conduzidos com êxito, por falta de tempo ou de fontes necessárias; outro ponto relevante a ser considerado é dar preferência a assuntos inéditos, por isso é muito importante que o historiador local tenha conhecimento sobre tudo o que já foi escrito sobre a localidade que ele propôs a pesquisar para não cair em repetições depreciativas. O historiador precisa escolher um tema de que goste, pois, seu trabalho prazeroso aumenta a probabilidade de sucesso. É muito importante evitar temas da moda, uma vez que não se deve conduzir a pesquisa em certa direção simplesmente porque um determinado tema está em alta. A escolha de um tema é uma química singular, mas deve se fazer distinção entre o desejável, o possível e o razoável. (SILVA, 1996, *Apud* AUGUSTO, 2017, p.19)

Percebemos o quanto é necessário que haja uma certa empatia em relação a um assunto para que se possa ser desenvolvido de forma mais dinâmica e ao mesmo tempo prazerosa, como, por exemplo, a abordagem da História Local como método de estudo para se entender a História humana.

O estudo da História Local é abordado na pesquisa de Torres Neto (2018), que discute também que o Patrimônio Histórico e Cultural dentro da perspectiva História Local pode ser um método que favorece o estímulo e o significado de se estudar a História pois:

[...] compreende-se História Local para além de uma disciplina, um conteúdo, mas sim como um campo, e a educação patrimonial como um caminho, e que estes, em diálogo, enriquecerão e somarão ainda mais os diversos campos, métodos e possibilidades de se fazer e ensinar história. (TORRES NETO, 2018, p.49)

Pensar a História Local e suas metodologias de estudo para tornar as aulas de História mais significativas é muito importante, porém é necessário observar se estamos também trabalhando a identidade dos nossos alunos, pois algumas vezes pode haver um deslize de trabalharmos esse local na perspectiva da historiografia positivista. Essa questão será o próximo ponto a ser discutido entre os autores das teses e dissertações.

#### ***4.5.2 História Local e a identidade do aluno (a)***

Certamente um dos maiores desafios encontrados pelos professores de História é tornar essa disciplina mais significativa para seus alunos. Nesse sentido, todos os trabalhos analisados trazem reflexões sobre esse desafio e, dentre os objetivos, a utilização do método da História Local com intuito de explorar a identidade dos educandos. Sousa (2015) aponta em sua tese a importância da análise “da prática educativa que relacione o local com o global”, ou seja, um assunto que acreditamos estar longe da nossa realidade de repente mostra que estamos equivocados, pois, de alguma forma, existem muitas possibilidades de uma localidade aproximar-se de um conhecimento que é tão distante e, ao mesmo tempo, perto de nossos alunos. Ainda nos dizeres de Sousa:

Relacionar o local com o global torna-se essencial para conexão das escalas de análise das realidades espaciais: ação que interliga o micro ao macro e o macro ao micro. Nesse sentido, a história do Brasil não é entendida em sua existência enquanto elemento desconectado da realidade ou como acontecimentos que se dão independente dos sujeitos sociais, mas como uma história que contém dentro de si inúmeras possibilidades de construções históricas locais que precisam ser visualizadas e discutidas, o que pode ser feito no âmbito da educação escolar, através do ensino de História (SOUSA, 2015, p.172-173)

Das dissertações que analisamos, a que mais aprofundou a importância da História Local como contribuição para a identidade dos alunos foi a de Aragão (2019), destacando que os discentes precisam aprender a questionar primeiro o conceito de cidadania, o distanciamento entre o povo e nação e a importância da memória social. Sua pesquisa relata a compreensão de um conteúdo histórico estudado em sala a partir da História da cidade dos seus alunos, a qual aborda a importância de a memória de um povo contribuir com o fortalecimento da identidade de uma determinada localidade. Nesse sentido, a autora considera que:

A utilização da memória acerca das histórias passadas é um importante mecanismo que pode ser empregado pelo professor no ensino de História, uma vez que, ao permitir que o aluno resgate as memórias dos grupos sociais que fazem parte da sua comunidade permite que desenvolvam um sentimento de pertencimento ao perceberem que partilham de um passado em comum e fortaleçam suas identidades individuais e dos grupos aos quais pertencam. (ARAGÃO, 2019, p.34)

A aproximação da História Local com a identidade de um povo tem uma raiz, como aponta a autora Sukow (2019) na sua pesquisa intitulada: *A História Local como um pressuposto epistemológico da didática da História*. A autora discute que a História Social e a Escola dos Annales tiveram um papel importante para o resgate da história dos povos comuns e, seguindo mais adiante, cita autores que compunham a História Social, que são: Edward Thompson em *A Miséria da Teoria* (1981), Hobsbawn e Raphael Samuel. A essas informações (SUKOW, 2019, p. 34) menciona que “[...]A História Local, dentro desse contexto de politização do fazer histórico favorecido por vertentes da historiografia inglesa, passa a ser vista como uma força política, devido à sua forte conexão com a experiência de pessoas comuns.”

A micro-história, segundo a autora, também teve uma forte contribuição para o enriquecimento da História Local, pois, “Paralelamente, na Itália, autores ligados à micro-história em seu diálogo com a História Cultural e a História das mentalidades começam a defender investigações históricas que estivessem baseadas em outras escalas de análise”. (SUKOW, 2019, p. 35). Certamente a micro-história iria trazer certos acontecimentos associados aos costumes, crenças e outros acontecimentos ligados ao cotidiano de um povo em uma determinada localidade que até então estavam nos bastidores da historiografia positivista. É por isso que Carlo Ginzburg (1990, *Apud* SUKOW, 2019, p.35) assevera: “[...] o historiador passou a buscar os vestígios mais escondidos do passado a fim de construir suas explicações”.

Galvani (2018) compartilha com a ideia citada acima ao afirmar que a História Local é uma forte aliada ao resgatar outros conhecimentos que não estão inseridos na história oficial. Ele ainda acrescenta que este local é uma ponte para o global ao apontar que:

O local como ponto de partida se configura como uma instância narrativa da experiência humana, onde a construção de um quadro das interdependências entre agentes e fatores previamente elencados pelo professor/historiador pode gerar uma visão sobre contornos e fatos anteriormente adormecidos e diluídos em grandes narrativas. Porém, ao partir do micro, as imbricações sociais, políticas e econômicas dão ao lugar dimensões mais amplas, permitindo ao professor abordar, a partir do local, questões mais globais. (GALVANI, 2018, p.75)

É a partir das experiências dialogadas no coletivo que as identidades criam raízes em um determinado espaço e tais raízes não podem cair no esquecimento. Sobre esta questão, percebemos o quanto a nossa geração não consegue enxergar a sua identidade a partir do seu lugar. Tal problemática requer uma reflexão sobre como está a nossa metodologia diante de

uma abordagem trabalhada na aula de História. A esse respeito, Barros (1993, *Apud* AUGUSTO 2017, p.22) argumenta:

Para ensinar História a partir das vivências dos alunos, é indispensável desenvolver uma visão metodológica que priorize as pessoas, as memórias e as histórias de indivíduos de todos os grupos sociais. É preciso dar voz a esses atores que sempre foram excluídos da História ensinada nas escolas, encarregada de falar dos reis, comandantes, senhores, heróis de todos os tempos e negligente com os pobres, negros, operários, mulheres, artesãos, deixando-os durante séculos à margem da História [...]

Na dissertação de Torres Neto, ele destaca em um capítulo sobre a importância da memória coletiva e da memória individual como sendo importantes para o entendimento das identidades de um determinado local. O autor enfatiza que a memória e a identidade são “dialógicas”, contribuindo veemente para o entendimento do tempo atual. Dessa forma, Torres Neto conclui:

A memória pode ser arquitetada de forma consciente ou não, onde na sua organização muitas coisas podem ser “gravadas, modificadas, excluídas ou lembradas”. Esta construção pode se realizar pela individualidade ou coletividade na tentativa de se criar uma identidade, buscando elementos que a façam perceptível no momento de sua manifestação. Assim, a ideia de memória como elemento constituinte de sentimento de identidade será muito importante para a existência de uma construção de si por uma pessoa. (TORRES NETO, 2018, p.31)

Portanto, acreditamos que a História Local carrega consigo uma diversidade de meios para que o estudo de História tenha mais sentido ou significado para os discentes. Porém há uma necessidade dos professores (as) fazer com que a História Local vá ao encontro da identidade de cada educando, pois caso contrário, este estudo estará indo para o mesmo caminho da historiografia oficial.

#### ***4.5.3 Cidadania e a História Local no cenário dos PCNs***

Um dos questionamentos mais abordados nas pesquisas que analisamos foi o sentido da cidadania durante a construção da história de um povo e a importância do Estudo da História Local a partir do documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desse modo, os autores nos trouxeram algumas abordagens acerca da crítica frente ao termo “cidadania” tão comumente tratado na historiografia positivista, e sobre os PCNs na área de História como uma proposta inovadora com o intuito de trabalhar melhor a realidade dos educandos a partir do seu local de vivência. Sousa (2015) retrata na sua dissertação que o próprio currículo escolar traz em seu bojo a ideia daquele cidadão que desempenhe o mero

papel de servir uma sociedade elitista e hegemônica. Na disciplina de História, por exemplo, o autor assevera:

Partimos do pressuposto que a História, assim como as outras disciplinas componentes da grade curricular oficial das escolas da Educação Básica, tem sido, intencionalmente, organizada para a preparação do cidadão do qual se pretende forjar e regular, isso de acordo com o tipo de sociedade vigente e evidenciando uma forma de poder unilateral, hierárquico, vertical e hegemônico. Nesse aspecto, os saberes que passam a fazer parte da grade curricular das instituições escolares são intencionalmente selecionados e organizados para educar os sujeitos que adentram a escola, de acordo com o poder hegemônico estabelecido. (SOUSA, 2015, p, 56)

Mais adiante Sousa faz uma retrospectiva sobre os desafios que o Ensino de História enfrentou durante o período da Ditadura Militar, ou seja, disciplinas como Estudos Sociais (em substituição da História e Geografia), OSPB e Moral e Cívica ganhavam espaço nas escolas com o objetivo de fazer o aluno se tornar passivo, patriota e obediente aos preceitos impostos pela sociedade daquela época. Tais imposições trouxeram impactos até hoje, no sentido de a História ainda ser vista como uma disciplina que serve para memorizar fatos que muitas vezes se distanciam da realidade dos alunos.

A cidadania ainda é um termo que merece ser bastante discutido na atualidade, como afirma Aragão (2019), na sua dissertação intitulada: *O ensino da História Local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania*. A autora enfatiza que a educação tem um papel importante no desenvolvimento de uma cidadania que, ao nosso ver, é mais justa para com os nossos estudantes, pois:

A Constituição Federal do Brasil tem como um de seus fundamentos a promoção da cidadania, garantindo a todos uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (ARAGÃO, 2019, p.22)

Foi a partir no cenário dos PCNs que “Houve, assim, uma preocupação cada vez maior no processo ensino-aprendizagem do ‘sujeito histórico’ capaz de promover transformações e não apenas como um cidadão inerte, mas como um cidadão capaz de estabelecer seu próprio pensamento de forma crítica”. (ARAGÃO, 2019, p.23). Ainda sobre os PCNs, a pesquisadora acredita que este documento favorece o reconhecimento dos educandos aos “bens culturais e sociais do seu universo” e ainda acrescenta que a cidadania precisa da História, ao declarar: “[...] uma das maneiras para que a cidadania se desenvolva, através da educação, passa necessariamente pela disciplina de História, bem como por um reconhecimento histórico do indivíduo enquanto detentor e portador de uma identidade local”. (ARAGÃO, 2019, p.27).

No estudo que se segue, Aragão nos traz indicações dos autores: Bittencourt e Almeida que são tidos como estudiosos dos PCNs. Segundo a autora, esses pesquisadores afirmam: “Os PCNs trouxeram uma inovação pedagógica para o ensino de História no Ensino Básico à medida que propõem que o currículo da disciplina possa ser estruturado em eixos temáticos, e não mais apenas pela narrativa seguindo a cronologia histórica.” (ARAGÃO, 2019, p.27). Mais adiante, verificamos que Aragão aponta que a “Abordagem chamada Nova História Cultural” influenciara na produção dos PCNs para a disciplina de História, inclusive para um olhar atencioso para a História Local ao afirmar:

A incorporação da Nova História Cultural ao ensino da disciplina de História no Ensino Básico permitiu que novas abordagens, fontes e objetos pudessem ser utilizados, como por exemplo, o estudo da História Local, da história dos diversos grupos que compõem a sociedade na qual o aluno está inserido, além do estudo e da valorização do patrimônio material e imaterial presentes no cotidiano dos estudantes (seja ele oficial ou não). (ARAGÃO, 2019, p.27).

Na pesquisa de Sukow, há um capítulo com o título: *A História Local como objeto de estudo das pesquisas em Ensino de História no Brasil*, no qual a autora fez um estado da arte, objetivando conhecer e analisar os principais estudos já realizados acerca da História Local no Brasil. Dessa maneira, Sukow (2019, p. 69), destaca Sônia Nikitiuk que é “autora de uma das primeiras sistematizações acadêmicas e de fôlego acerca da História Local no ensino de História”. Nesse sentido, a abordagem de Nikitiuk sobre a História Local coincide “com a defesa dos PCNs (1997), ao que denomina de ‘projeto cidadão’, o qual estaria buscando a defesa de uma história reflexiva, problematizadora e transformadora em sua proposta do ensino da localidade.” (SUKOW, 2019, p.69). Mais adiante, Sukow assevera que, durante a sua análise observou que a construção da cidadania e da identidade são bem discutidas nas devidas pesquisas da seguinte forma:

[...]Assim, as preocupações de boa parte dos investigadores até esse momento, girava em torno do debate do desenvolvimento das identidades e da cidadania, em substituição à preocupação com as identidades nacionais e com o nacionalismo presente até então nos currículos de História. (SUKOW, 2019, p.70)

Acreditamos que um dos desafios para trabalhar a História Local no espaço escolar seja o início do como abordar essa temática. Sobre essa dificuldade, Augusto (2017) nos traz a reflexão sobre a importância dos PCNs como uma das bibliografias que podem ajudar professores e alunos durante o andamento desse estudo. A esse respeito, a autora assevera:

A História Local pode e deve ser trabalhada, mesmo quando há carência de fontes bibliográficas. Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem que, na ausência de documentos disponíveis sobre o tema a ser trabalhado pelo professor, os alunos devem ser orientados para a coleta e a organização de dados na comunidade, como, fotografias

de arquivos familiares, documentos e relatos. Pessoas da localidade podem ser entrevistadas sobre suas vivências, histórias de vidas, eventos do passado e podem explicar, de maneira simples, mudanças e permanências de costumes. (AUGUSTO, 2017, p.20)

Percebemos o quanto os PCNs podem contribuir para com a História Local no sentido de não ser trabalhada apenas dentro da perspectiva da historiografia ufanista, ou seja, com uma visão que tem como objetivo limitar a história do seu povo, voltada apenas para a elite. Os PCNs trazem a realidade dos educandos para dentro da sala de aula, pois a realidade de nossos educandos merece ser retratada com respeito e valor. Acreditamos que essa abordagem seja um ponto inicial para que o conhecimento se torne mais significativo. Torres Neto (2018) enfatiza na sua pesquisa a discussão de que os PCNs, no final do século XX, foram considerados como referência nas universidades, na formação dos professores, e tinha como principal objetivo explanar que este documento era uma forma de ajudar os docentes a desenvolverem seus conteúdos a partir da realidade dos discentes, no Ensino de História, por exemplo, Torres Neto afirma:

Quanto ao Ensino de História, os então conhecidos PCNs buscavam trazer discussões sobre os novos desafios, métodos, objetos, estes dialogando, à luz de uma nova historiografia, com as novas perspectivas de saberes e práticas. Apresentavam objetivos – gerais e específicos –, dentre eles, o mais relevante seria a ‘constituição da noção de identidade’. (TORRES NETO, 2018, p.41)

Verificamos o quanto os PCNs ainda são abordados como contribuição a mais para o nosso Ensino de História, permitindo uma maior proximidade com a identidade de nossos alunos. Porém acreditamos que este documento tenha caído no esquecimento pelos docentes no espaço escolar. Trabalhar a História Local, por exemplo, apoiando-se nos PCNs, traz a necessidade de uma leitura minuciosa e reflexiva deste documento e, feito isso, o próximo passo é o desenvolvimento de ações que são contrárias ao do ensino de cunho passivo. Tais ações são direcionadas para a construção de um saber menos fragmentado, menos excludente e menos limitado. Sabemos o quanto isto é desafiador em relação à prática. Assim, na maioria das vezes contribuimos para com o ciclo vicioso do chamado ensino conservador, tradicional e positivista.

#### **4.6 Análise das ideias acerca da Cidadania Planetária com base nas dissertações e teses**

Como já mencionamos nesse texto, poucos trabalhos foram encontrados acerca da Cidadania Planetária com foco no ensino. Desse modo, vejamos as principais ideias das autoras com relação à esta temática no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dissertações e teses sobre a cidadania planetária

AUTOR	ORIGEM	ANO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO
KLIMA, Marlou Cristina	Centro Universitário UNIVATES- RS	2013	BDTD	Educação, questões socioambientais e construção da cidadania planetária: um estudo em Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Encantado - RS
FRACESCO, Cristina Lage de	PUC-SP	2020	BDTD	Cidadania global e formação docente para a cidadania global: construindo pontes e conectando mundos rumo à cidadania planetária

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre os dois trabalhos analisados, observamos que são estudos de cunho qualitativo e que desenvolveram a partir de pesquisa de campo e de consultas bibliográficas. Os instrumentos metodológicos utilizadas pelas autoras foram: questionários, observações e entrevistas.

Percebemos que o principal objetivo das pesquisas foi tentar compreender até que ponto o espaço escolar aproxima-se da consciência planetária. Observando isso, verificamos que o contato das estudosas foi junto a docentes e gestores de uma determinada escola. A dissertação de Klima (2013), intitulada *Educação, questões e socioambientais e construção da cidadania planetária: um estudo em escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Encantados-RS*, discute se currículo o e as práticas pedagógicas estão trabalhando as questões socioambientais de forma que os discentes envolvam também seu cotidiano com a natureza e então adquiram uma consciência ecológica para futuramente contribuir com a cidadania planetária.

Já o trabalho de Fracesco (2020), intitulado *Cidadania global e formação docente para a cidadania global: construindo pontes e conectando mundos rumo à cidadania planetária*, faz um estudo sobre qual seria a “essência da formação docente para a cidadania global?”. Dessa forma, Fracesco (2020) destaca que seu estudo foi realizado com seis (06) professores da rede privada que, logo seguida, fez “interpretações da formação docente” e, mais adiante, reflexões críticas acerca da construção de um perfil profissional que leve em conta a educação de indivíduos que sejam contribuidores proativos para um mundo mais justo, pacífico,

tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. A pesquisadora ainda apresenta conceituações acerca do que seja cidadania global e cidadania planetária, concluindo dessa forma que:

Quanto ao fenômeno formação docente para a cidadania global, este revela-se por meio dos temas: processo, conhecimento, consciência, questionamento, iniciativa, falta e redes. Refletindo sobre ambos os fenômenos, aluz da epistemologia da complexidade, percebo o conceito de cidadania planetária como mais pertinente do que cidadania global (FRACESCO, 2020, p.07)

Os teóricos mais presentes nas devidas pesquisas foram os seguintes: (DIAS, 1992; MORAES, 1997; ALMEIDA, 1998; NICOLESCU, 1999; GADOTTI, 2000; BOFF, 2000; FREIRE, 2005; MORIN, 2007). Dessa forma, percebemos que os pontos principais discutidos por ambas obras foi sobre o pensamento complexo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sujeito multidimensional. Iremos agora destacar tais pontos, fazendo um diálogo com essas duas obras analisadas.

#### **4.6.1 O pensamento complexo**

Quando mencionamos a palavra “complexo”, a primeira ideia que nos vem à cabeça é de algo difícil de ser solucionado. Entretanto, para o nosso estudo aqui discutido, empregamos o pensamento de Morin, ou seja, a concepção de que pensamento complexo politiza, ousa interrogar o estipulado. Para Morin, o pensamento complexo é um vocábulo que significa problema e não solução. Dessa forma, Morin (2009, *Apud KLIMA*, 2013, p. 16) afirma: “À primeira vista, a complexidade (*complexus*: o que é tecido em conjunto) é um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Como podemos perceber, a complexidade questiona as ideias prontas e acabadas que contribuem para um pensamento fragmentado. Mais adiante Klima conclui o pensamento complexo: “Surge, portanto, uma nova forma de pensar transdisciplinar chamada complexidade, a qual ignora o reducionismo e prioriza a capacidade de um sistema de se organizar de tal forma que o único produto seja ele mesmo” (KLIMA, 2013, p.16).

Dando continuidade sobre a definição de complexidade, Fracesco, também em seus estudos traz a seguinte afirmação:

[...] a complexidade propõe um modo de pensar que não rejeita antagonismos, mas busca compreender suas relações complementares: que não simplifica, reduz e fragmenta a realidade, mas procura entendê-la a partir da relação entre as partes e o todo; que não isola o objeto de seu contexto, mas o integra e a ele o interconecta. (FRACESCO, 2020, p.23-24)

Trabalhar a noção de complexidade no chão da escola certamente é um desafio, pois sabemos o quanto a instituição escolar ainda trabalha de forma fragmentada, a começar pelas chamadas disciplinas até chegar nos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes. No espaço escolar exploramos conhecimentos que são impostos pelo currículo oficial e não questionamos ou problematizamos tais conhecimentos, ou seja, não ousamos questionar o estabelecido ou as certezas, e não queremos abrir mão do conforto de materiais didáticos que já chegam prontos e acabados para explanar aos alunos. Para o autor Morin (2005, s/p):

Educar para a era planetária significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos. Conhecimentos estes que as disciplinas separam, e não somente elas as separam, como tampouco comunicam. Nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, a fazer com que as coisas comuniquem.

A compartimentação dos saberes alimenta as nossas individualidades, dificultando a noção de que todos nós, seres humanos, precisamos uns dos outros, pois todos nós pertencemos a uma pátria maior chamada terra. Morin (2005, s/p) acrescenta a essa ideia afirmando que “[...]somos triplos, uma espécie de trindade humana: indivíduos, uma espécie e membros de uma sociedade[...]”.

#### ***4.6.2 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade***

A noção do conhecimento compartimentado ainda está muito enraizada em nossa mente, contribuindo para a permanência de profissionais a quem Boaventura Sousa Santos chama de meros “Especialistas analfabetos”, ou seja, foram treinados para conhecer e defender apenas a parte de um todo perante a um conhecimento. Nesse contexto, dialogar com o todo tem sido um desafio no sistema educacional. Klima (2013), na sua pesquisa, traz questionamentos acerca da necessidade de aplicação da Transdisciplinaridade no espaço escolar, ao comentar:

Na educação atual, percebe-se que surgem novas formas de pensar e abordar os conhecimentos, pois as existentes são limitadas no sistema de ensino que oportuniza pouco diálogo entre as disciplinas especializadas e é, principalmente, carente em humanização. (KLIMA, 2013, p. 30)

O Novo Ensino Médio, por exemplo, nos convida a refletir que a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade teoricamente bem abordadas por estudiosos agora estão realmente adentrando no chão da escola, o que, para muitos educadores, é tido como

um desafio. Como já foi mencionado antes, a noção da fragmentação dos saberes ainda está enraizada em nossas práticas pedagógicas e, muitas vezes, os educadores acreditam que seus saberes estão sendo ameaçados por novas ideias que tem como objetivo fortalecer a construção de um conhecimento mais complexo. Desse modo, Klima conclui tal ideia com o seguinte argumento:

Logo, praticar a transdisciplinaridade na escola não significa abolir o disciplinar, mas sim, acreditar que existem outras possibilidades de ampliar e inovar o conhecimento buscando uma íntima relação com a vida, pois já se sabe que quanto mais o conhecimento é abstrato, maior é a valorização da ideia. (KLIMA, 2013, p. 31)

Apostar na inserção da Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade em nossas práticas pedagógicas é contribuir com o conhecimento pertinente. Morin (2015, *Apud* FRACESCO, 2020, p. 66), explica:

Esse conhecimento pertinente, não se faz com disciplinas fragmentadas e isoladas, mas sim, com um pensamento que uma e que estreite as relações entre os saberes – e, naturalmente, entre os sujeitos – percebendo suas relações e influências mútuas que formam, ao mesmo tempo, suas partes e o todo.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade contribuem com o ser mais integral, cultural e espiritual, e vão além da educação tradicional, em que a escola cobra somente conteúdo dos alunos. Desse modo, há a necessidade de uma prática docente em que sejam explanados os saberes de vida, ou os saberes para vida entre os discentes. A construção do conhecimento, nesses últimos tempos, não pode se restringir a um pensamento cartesiano e limitado, uma vez que: “Estamos, pois, diante da necessidade de reformar o pensamento, de instaurar um novo modo de organizar o conhecimento: o pensamento complexo. Em um mundo cada vez mais complexo, incerto e multidimensional.” (FRACESCO, 2020, p.27). Nesse sentido no próximo assunto iremos apontar algumas ideias que as autoras nos trouxeram acerca da necessidade de entender o sujeito multidimensional.

#### ***4.6.3 Sujeito multidimensional***

A escola ainda precisa entender que seus alunos e alunas são sujeitos multidimensionais, ou seja, estão inseridos em uma realidade, e que é composta pelo triângulo Indivíduo, Sociedade e Natureza (palavras sempre citadas pela pesquisadora Maria Cândida de Moraes durante suas palestras). Nossos discentes, antes mesmo de adentrar no espaço escolar, já trazem suas experiências de vida, seus sentimentos e suas vivências. Para reforçar essa ideia,

Klima (2013, p.22) destaca na sua pesquisa que o conhecimento pertinente vai ao encontro da dimensionalidade do ser humano ao afirmar:

O conhecimento pertinente tem relação com o multidimensional. Sociedades e seres humanos são complexas unidades multidimensionais onde o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, afetivo, social, racional, enquanto a sociedade possui dimensões históricas, sociológicas, religiosas e econômicas.

Tais afirmações nos lembram também sobre a importância da relação sujeito-objeto ainda pouco observada durante a construção de um conhecimento. Além das disciplinas e dos conteúdos trabalhados no espaço escolar, é necessário compreender o sujeito na sua multidimensionalidade, ou seja, em sua dimensão cultural, imaginária e espiritual, e então religá-los à exterioridade. Dessa forma, Morin (2007, *Apud* FRACESCO, 2020, p.26) assevera: “[...]devemos desenvolver uma consciência de multidimensionalidade, pois ela nos leva a entender que toda visão unidimensional, especializada e parcelada, é insuficiente, pois é parcial.”

#### **4.7 Considerações sobre a tese as dissertações analisadas**

A partir da leitura da produção a respeito da História Local e da Cidadania Planetária podemos levantar algumas conclusões. De início, iremos discorrer sobre a primeira categoria da nossa pesquisa, que é a História Local, da qual observamos uma larga contribuição para a prática docente e para o ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Dessa forma, iremos apontar algumas informações que os autores discorreram nos seus trabalhos e que julgamos como relevantes para a nossa pesquisa, que são: O processo Histórico do desenvolvimento da História Local no campo historiográfico, a importância dos PCNs no desenvolvimento da História Local, e seus estudos de campo desenvolvidos a partir do seu local de trabalho que foram escolas.

A partir dos pontos citados acima, observamos que os autores buscaram importantes referências e fontes que nos ajudaram a dar continuidade ao nosso percurso teórico. Dessa forma Sousa (2015) nos fez refletir sobre a visão de Freire, que faz uma crítica à educação bancária, que é o tipo de educação que não religa as experiências dos educandos. Sukow (2019) relatou na sua pesquisa as ideias de Fonseca acerca da disciplina Estudos Sociais, disciplina esta que não contribuiu com um estudo mais sistematizado sobre a verdadeira realidade histórica em que o Brasil estava passando em um determinado contexto histórico.

O trabalho de Sukow (2019) também citou a visão do historiador Barros, que nos permitiu refletir sobre as diferenças entre a História regional e a História local. Sousa (2015) nos trouxe a contribuição de Raphael Samuel, historiador inglês marxista, que nos fez compreender que a história também é construída para além dos gabinetes, das narrativas ufanistas. Sônia Nikitiuk, que foi citada por uma das pesquisas acabou nos deixando curiosos para saber mais um pouco sobre a História Local, pois Sukow (2019) afirma que Nikitiuk é uma autora que tem focado seus estudos de forma sistematizada acerca da História Local no ensino de História.

Gostaríamos de destacar mais uma vez que todas as pesquisas analisadas trazem os PCNs como o principal documento que repercutiu de forma inovadora também no Ensino de História e que facilitou uma abertura para o estudo da História Local. Mesmo sabendo que os PCNs são documentos inovadores e que pactaram um determinado contexto da Educação brasileira, sentimos falta, nas devidas pesquisas, de uma discussão acerca da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pois, se formos observar, a implantação da BNCC foi no dia 06 de abril de 2017, entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. A grande maioria dos trabalhos analisados foram escritos dentro desse contexto. Nesse cenário, acreditamos que novas pesquisas acerca da História Local seriam necessárias para também conhecer e refletir sobre quais propostas ou abertura a BNCC traz para o estudo da História Local.

Com relação à pesquisa de campo e aos instrumentos metodológicos utilizados pelos autores, observamos uma parceria entre docentes e discentes, contribuindo, desse modo, para as metodologias ativas. Tais estudos de campo nos propiciaram ideias inovadoras sobre como abordar essa temática com os discentes, pois verificamos que os autores utilizaram diversas fontes históricas para construir o conhecimento dentro da sua proposta de pesquisa, tais como: análise do patrimônio cultural, das memórias de um povo, imagens de livros didáticos, análise de conteúdos históricos no livro didático dialogado com a localidade do aluno (a), as representações da iconografia da História da cidade.

Sobre a segunda categoria, que é sobre a Cidadania Planetária, observamos alguns pontos, os quais consideramos muito importantes para nossa pesquisa em estudo. Os dois trabalhos analisados trazem conceitos acerca da complexidade, sobre o sujeito multidimensional, que se coadunam com o entendimento da Cidadania Planetária. Além desses conceitos, encontramos também, em um dos trabalhos, a discussão sobre cidadania global e a Cidadania Planetária, que achamos importante destacar abaixo:

[...] a noção de cidadania global, segundo a UNESCO [...] ainda é discutida e contestada, de modo que uma definição amplamente aceita desse conceito ainda está em construção. Ao traçar um panorama dos estudos e pesquisas sobre o tema a Organização explica que alguns autores se referem a cidadania global como cidadania para além das fronteiras, ou cidadania além do estado-nação, enquanto que outros notam que o termo cosmopolitismo pode ser mais amplo e mais abrangente do que a noção de cidadania global. Finalmente, há autores e organizações, como Edgar Morin e o Instituto Paulo Freire, que optam por denominar esse fenômeno como cidadania planetária, como no pertencimento, na solidariedade e na responsabilidade da comunidade global para preservar o planeta terra. (FRACESCO, 2020, p.49)

A citação acima nos deixou uma reflexão sobre o teor do significado dos termos Cidadania Global e Cidadania Planetária. Desse modo, objetivamos aprofundar melhor esses termos que até então não tínhamos pensado para nossa pesquisa. Outra questão que consideramos muito importante, e que foi destacada nas dissertações, é sobre os desafios dos professores em trabalhar em uma sociedade cada vez mais complexa, pois os docentes estão atrelados aquele modelo científico que chamamos de cartesiano.

Gostaríamos de apontar a contribuição de alguns estudiosos que foram citados pelos autores das dissertações, dentre eles Morin, que enfatiza a importância da complexidade como um estímulo na educação; Freire que traz a ideia de que é necessário refletir primeiro sobre o homem para que possamos refletir sobre a educação, ideia esta que ainda é muito ausente no chão da escola. Acreditamos que a educação precisa trabalhar nos seus alunos a consciência planetária. Dessa forma, Gadotti (2000, *Apud* KLIMA, 2013, p.28) assevera que:

Educar para uma cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado dos seus princípios. A educação planetária implica em uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

As autoras trouxeram também as ideias da pesquisadora Maria Cândida de Moraes que reforça a ideia de Morin acerca da complexidade, enfatizando que este termo significa tessitura, ou seja, o todo. Trabalhar o todo significa desenvolver uma nova racionalidade, porque é dialógica e aberta, dialoga com as emergências e nos ajuda a superar a fragmentação, o determinismo, a causalidade e o linear.

Verificamos que as ideias desenvolvidas nas duas dissertações relacionadas à Cidadania Planetária são de muita relevância para o desenvolvimento do nosso objeto de estudo. Percebemos que o campo onde as autoras desenvolveram seu objeto de estudo (Cidadania Planetária) foi na escola, junto aos professores e gestores. Porém, sentimos falta, nas duas pesquisas propostas, que proporcionassem também a atuação dos alunos. Há uma necessidade de futuras pesquisas introduzir em seus objetivos de estudo projetos pedagógicos acerca da

Cidadania Planetária, ou seja, além de observar o trabalho dos professores e do núcleo gestor é preciso também situar o aluno como sujeito ativo no processo da pesquisa.

## **5 O LUGAR DA HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO E NO ESPAÇO ESCOLAR**

A abordagem da História Local é bem discutida no campo da historiografia, mas é necessário que esta temática seja também divulgada entre docentes e discentes no chão da escola. É pensando nesta preocupação que este capítulo se propõe analisar alguns documentos que norteiam a educação e que, por sua vez, podem possibilitar o estudo da História Local no currículo escolar.

No primeiro momento, trazemos algumas ideias da Lei de número 9.394/96, PCNs e BNCC que dão oportunidade para que o estudo da História Local seja inserido no currículo escolar e seja desenvolvido no seu espaço.

Mais adiante expomos algumas ações inseridas no documento PPP de uma escola de EEMTI e que se aproximam da ideia do estudo da História Local inserido e desenvolvido entre os discentes.

### **5.1 História Local: Dos parâmetros Curriculares (PCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Sabemos que a explanação dos conhecimentos na sala de aula se dá a partir de um currículo construído pela instituição escolar, que, na maioria das vezes, é moldado pelo poder e cultura dominante. O teor dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula ainda é passado pelo crivo da visão econômica, política e social da classe hegemônica, ou seja, um currículo elaborado muitas vezes de cima para baixo, reproduzido pelos professores e assimilado pelos alunos, muitas vezes sem questionar.

Na maior parte dos casos, tais conhecimentos nem sequer se aproximam do contexto dos alunos, tornando os fatos históricos distantes do contexto dos discentes. É necessário que a escola, enquanto espaço de construção do saber, utilize uma Pedagogia conscientizadora, construa um currículo que proporcione aos discentes um pensamento crítico diante do seu papel como sujeito histórico inserido no seu espaço local, regional e nacional, pois:

Nesse caso, tem-se o currículo como uma seleção que pressupõe disputa, hegemonia e complexas relações de interesse e poder. É aqui que se dá a relação completa entre a Educação e a Pedagogia, como ponto de encontro entre as dimensões social, política e à cultura, vinculadas às experiências cotidianas dos atores individuais. Como vemos,

esse universo é perpassado por interesses e conflitos diversos que são atingidos ainda por dimensões locais, nacionais e até mundiais (RIBEIRO, 2010, p.133).

Tal como defende Moraes (2005, p. 53), o currículo deve ser uma “construção conjunta, fruto de intensa negociação e do consenso entre os participantes, e que seja suficientemente flexível, a fim de conter em si a eterna semente da mudança”, pois o currículo é sinônimo de disputa de poder pelo capital humano, o saber. Dessa forma, vejamos o que ressalta a Lei 9.394/96, PCNs e BNCC sobre as possibilidades de se construir um currículo escolar que dialogue com a realidade e a identidade dos estudantes a partir do seu contexto local.

Antes de adentrar sobre o lugar da História Local nos PCNs e na BNCC, é importante ressaltar primeiro algumas discussões que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de número 9.394/96, destaca sobre a importância do estudo do espaço local entre os educandos. Percebemos a preocupação da Lei em valorizar o estudo da cultura, da economia e da política a partir do cotidiano local dos alunos. A LDB, no seu Art.26. traz o seguinte ponto:

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, 2020, p.20).

Como podemos observar, o artigo citado traz uma abertura às escolas para inserirem nos seus currículos uma parte diversificada que inclui práticas pedagógicas que estejam ligadas à formação cultural, política, social e econômica de cada espaço local. Há de se concordar que essa parte diversificada dá uma liberdade para se trabalhar, no espaço escolar, a identidade dos estudantes, seus costumes e o processo histórico de cada localidade.

Ainda refletindo acerca do Art.26, referente à Lei 9.394/96, percebemos que o teor das ideias citadas neste texto traz uma preocupação em entender a realidade dos seus educandos e não se limitar apenas aos conteúdos e métodos tradicionais que já vinham se estendendo há muitos anos na educação brasileira, ou seja, já era tempo de se trabalhar um ensino mais significativo no espaço escolar. Sobre essas questões, Bittencourt (2009, p.105) aprofunda melhor ao afirmar que:

Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a conteúdos significativos. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país.

Acreditamos que a Lei 9.394/96 foi e ainda é uma ponte para se discutir inovações concernentes a uma educação que proporcione aos nossos estudantes uma consciência mais crítica diante da sua realidade social. Bittencourt (2009, p.117) afirma que esta Lei traz a ideia de que o Ensino Médio: “[...] deve ser presidido por uma educação geral formativa e não propedêutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central o preparo para o exercício da cidadania”.

Como mencionamos antes, a Lei 9.394/96 foi e ainda é uma ponte para se discutir transformações nos currículos escolares. Iremos agora destacar os PCNs, que traz práticas pedagógicas que se aproximam da realidade do aluno, ou seja, percebemos que os PCNs se coadunam com a proposta do Art. 26 da Lei 9.394/96, já mencionado no início desse texto.

Quando trabalhamos a realidade do aluno, direcionamos também o nosso olhar para a valorização do seu espaço local, que inclui as suas práticas culturais e sociais construídas de forma coletiva. Dessa maneira, observamos no texto que traz as Bases Legais referentes aos PCNs a importância da contextualização dos discentes, que é considerada um dos pontos discutidos nas Diretrizes para uma pedagogia da qualidade. Dessa forma, vejamos o que diz o texto ao mencionar sobre a importância do contexto ou da vida cotidiana dos discentes serem sintonizados com o currículo escolar:

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia. Aprender sobre a sociedade, o indivíduo e a cultura e não compreender ou reconhecer as relações existentes entre adultos e jovens na própria família é perder a oportunidade de descobrir que as ciências também contribuem para a convivência e a troca afetiva. O respeito ao outro e ao público, essencial à cidadania, também se inicia nas relações de convivência cotidiana, na família, na escola, no grupo de amigos. (BRASIL, 2000, p.81).

De acordo com o exposto acima, percebemos que nossos estudantes trazem consigo suas realidades para a sala de aula e que geralmente, nem sempre o que abordamos entre os discentes leva em consideração as suas vivências cotidianas. No ensino de História, por exemplo, comumente os conteúdos não fazem ponte para o reconhecimento da identidade dos estudantes a partir do seu local, Bittencourt (2009, p.151) nos chama atenção de que:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

Ainda discorrendo sobre as Bases Legais concernentes aos PCNs, e, de modo especial, voltadas para o Ensino Médio, verificamos que eles enriquece o Art. 26 da Lei 9.394/96 ao esclarecer que a Base Comum e a parte diversificada não podem ser trabalhadas de

forma compartimentada, pois, ao trabalhar a própria contextualização dos estudantes no espaço escolar, há possibilidades de se explorar esse contexto, tanto nos conteúdos (Base Comum) como também na parte diversificada. Sobre estas ideias, vejamos de forma mais aprofundada o que diz o documento:

[...] a LDB buscou preservar, no seu Artigo 26, a autonomia da proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos; assim entendida, a parte diversificada é uma dimensão do currículo, e a contextualização pode ser a forma de organizá-la sem criar divórcio ou dualidade com a Base Nacional Comum. (BRASIL, 2000, p.85).

É perceptível a importância que a LDB e os PCNs enfatizam a respeito da valorização e do reconhecimento das “características regionais, locais e da vida dos seus alunos”. Dentre estes, percebemos o quanto os PCNs defendem a urgência de se discutir a vida social, econômica, cultural e política dos nossos alunos a partir de sua realidade, começando pela reflexão sobre a História Local. Schmidt (2007) afirma que a História Local foi considerada um dos eixos para discutir a noção de sujeito histórico a partir do local de vivência, ao mencionar que:

[...] é importante ressaltar que a História Local foi tomada como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica. O objetivo era que a adoção dessas perspectivas pudesse contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, na medida em que conduziria aos estudos de ‘diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. (SCHMIDT, 2007, p.189)

Além das Bases Legais, os PCNs trazem, em seu bojo, propostas curriculares para os diferentes níveis de ensino, ou seja, para o nível fundamental e médio. Nesse sentido, iremos nos deter apenas no nível médio, objetivando averiguar quais as possibilidades que a área de História oferece para com o estudo da História Local no espaço da sala de aula. Desse modo, quando se refere sobre os conhecimentos históricos a serem trabalhados entre os alunos, ele destaca o seguinte:

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico. (BRASIL, 2000, p.21).

Embora o texto não traga o termo História Local, percebemos que os PCNs de História para o Ensino Médio preocupam-se em dialogar com os acontecimentos, tanto no nível global como em nível particular, propiciando uma consciência de que todos nós fazemos história. Dessa forma, para Schmidt (2009, *Apud*, BARBOSA, 2017, p.59-60), os PCNs destacam alguns entendimentos acerca da aprendizagem histórica, dentre eles:

[...] enfatiza as formas pelas quais os jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como pelo convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial, e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte ainda do pressuposto de que ‘os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória, que sempre recria e interpreta o tempo e a História.

Com relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas segundo os PCNs de História para o Ensino Médio, verificamos alguns que se aproximam do estudo da História Local:

Investigação e compreensão (competência)

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos. (habilidades);

Contextualização sócio-cultural (competência)

- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (habilidade). (BRASIL, 2000, p.28).

Como podemos observar, as competências e habilidades objetivam dialogar com os conteúdos desenvolvidos na escola, de forma bem atuante, entre alunos e professores, pois:

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebem-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares [...]. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos [...]. (BITTENCOURT, 2009, p.106)

A respeito das habilidades que destacamos com relação à competência (investigação e compreensão) relacionadas ao Ensino de História, verificamos o quanto são importantes, mas também desafiadoras, pois nem sempre docentes e discentes estão habituados a trazer ou destacar a sua participação no processo histórico diante de um conteúdo de história que está sendo trabalhado. Acreditamos que a História Local, enquanto abordagem que se aproxima da realidade do aluno, também pode contribuir para o desenvolvimento dessas

habilidades destacadas nos PCNs de História. Além disso, vejamos o que Schmidt (2007, p.189) ainda acrescenta sobre a importância da História Local nas diretrizes curriculares:

Pode-se concluir que essas diretrizes curriculares tratam a História Local tanto como conteúdo, particularmente nas séries iniciais, quanto como recurso didático (em todas as séries), ou seja, como fim e como meio do ensino de História nas séries iniciais, consolidando-a como substrato importante na construção da didática da História.

Embora a História Local, como eixo temático, seja abordada de forma mais aprofundada nas séries iniciais, como consta nos PCNs, faz-se necessário dar-lhe continuidade também no Ensino Médio, pois é neste nível que os discentes precisam adquirir uma consciência crítica da sua realidade. Não basta apenas ler um texto histórico, mas saber interpretá-lo e instiga-lo. A História para o Ensino Médio, conforme os PCNs, tem esse objetivo ao declarar:

Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, 2000, p.22).

É perceptível que a Lei 9.394/96 e os PCNs deixaram sementes para dar continuidade às inovações no Ensino de História, no sentido de que os profissionais dessa área percebam a necessidade de tornar os conteúdos mais significativos a partir da realidade dos estudantes. Embora estas propostas tenham ocorrido na década de 90, no final do século passado, ainda assim elas estão se reciclando, com objetivo de nortear o trabalho docente no chão da sala de aula.

A BNCC “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 05). Não temos o intuito de explorar a historicidade desse documento, mas o de tentar discutir quais as propostas que são registradas neste texto acerca de um Ensino de História que se aproxime de forma mais significativa da vida social, cultural, econômica e política do aluno a partir do seu local de vivência e, de modo especial, no nível médio. Uma das ideias que a BNCC ressalta logo no início do seu texto, e que nos chamou a atenção, diz respeito ao seu compromisso com a educação integral, quando menciona:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não

linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Notamos que este compromisso com a educação integral do aluno é uma ruptura à educação escolar tida como tradicional que apenas visava a passividade dos discentes. No contexto atual em que vivemos, em que as crianças e jovens estão em contato com o mundo digital, não faz mais sentido trabalhar a parte de um todo dos conhecimentos, mas integrá-los as suas vivências.

Antes de nos determos sobre as propostas que a BNCC traz para o Ensino de História Nível Médio, é importante, a princípio, destacar que logo na sua introdução são expostos dez Competências Gerais da Educação Básica. Tais competências nos fizeram refletir que o espaço da sala de aula é um lugar em que o aluno deve procurar exercitar suas habilidades em torno da busca e da exploração dos saberes, ou seja, de maneira ativa. A título de informação, trazemos logo abaixo a competência de número sete, a qual consideramos uma das mais importantes para os discentes. Dessa forma, declara o texto:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.07).

A partir dessa visão, percebe-se que os saberes não devem ser construídos de forma aleatória, ou seja, é necessário a prática da instigação e a pesquisa constante. Citamos, como exemplo, o Ensino de História, no qual é viável repensar no sentido de que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais exploratória e crítica entre os alunos. Quando se menciona a “Promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global...”, está claro que a sociedade necessita de pessoas mais solidárias e menos individualistas e que há carência de nós, seres humanos, aprendemos a cuidar do outro também. Para isso, é urgente abolir toda forma de preconceito e exclusão. Desse modo, acreditamos ainda que esta competência vai ao encontro de uma possibilidade para que as escolas possam repensar as práticas pedagógicas, objetivando trazer a realidade, os conhecimentos prévios, a identidade e o cotidiano dos estudantes, que, na maioria das vezes, são relegados no chão da escola.

Cabe salientar que a BNCC deixa claro sobre a importância de as escolas aderirem a um currículo em ação. Dessa forma, o documento afirma:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p.16).

Percebemos o desejo que essa proposta traz acerca de que as escolas planejem o seu currículo a partir da realidade da comunidade inserida em seu espaço, preocupação esta que anteriormente já tinha sido discutida, tanto na Lei 9.394/96 como também nos PCNs. Além desse documento apontar a preocupação com a realidade e com o contexto dos educandos, observamos a introdução de outras propostas que aprimoram as ideias da LDB e dos PCNs, ao declarar:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p.16).

A partir dessa afirmação, notamos o quanto estas ideias se coadunam com a abordagem do Ensino da História Local, que ainda necessita ser inserida nos currículos escolares de forma mais atuante, pois embora o documento traga estas propostas, cabem aos docentes, juntamente com a equipe pedagógica, levar adiante essas inovações, pois:

É preciso que se tenha ciência que os marcos regulatórios - por serem textos norteadores -, não determinam a composição em sua totalidade do currículo, cabendo a equipe pedagógica e profissionais docentes terem autonomia para estabelecer o quê e como se deve conhecer, ensinar e avaliar, logo, o professor precisa estar atento ao contexto em que atua, detectar as necessidades locais e globais e ressignificá-las em objetivos e temas escolares dos mais diversos em suas práticas pedagógicas cotidianas, entre eles, a mensuração e/ou implementação da temática local. (LEÃO; ANDRADE, 2020, p.399).

Até aqui verificamos que a BNCC sugere práticas pedagógicas que estejam em torno da realidade dos discentes, seja em nível infantil, fundamental e médio, mas também sabemos que a inserção do Ensino Médio na BNCC é uma novidade. Dessa forma, questionamos as seguintes ideias: quais as propostas para o currículo do Ensino Médio? Será que houve inovações neste nível além das propostas já discutidas nos PCNs? Existe abertura

para se trabalhar a História Local no Ensino de História? Desse modo, vejamos se conseguimos responder à primeira pergunta quando este documento declara:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino[...]. (BRASIL, 2018, p.468).

A partir dessa afirmação, percebemos que o texto toca novamente o que os documentos norteadores da educação básica já vinham discutindo, que é sobre a importância de o contexto local ser enfatizado no currículo escolar. Mais adiante, é perceptível a novidade destacada no texto que trata dos itinerários formativos e, na mesma página, detalha sobre esta novidade da seguinte forma:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p.468).

Nessa perspectiva, observamos que os itinerários formativos constituem uma maneira de o discente se apropriar de outros conhecimentos além daqueles que estão na Base Comum Curricular, ou seja, sessenta por cento (60%) desse currículo é constituído de um conteúdo mínimo obrigatório, sendo que:

Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, onde supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei, definidas de acordo com a proposta da escola: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Cada escola deverá oferecer aos estudantes pelo menos um dos cinco itinerários formativos. As escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes. Contudo, nesse processo de escolha há o fator limitante das condições de cada instituição de ensino. (TEIXEIRA *et al.*, 2019, p.63).

Ao abordar os itinerários voltados para a área de Ciências Humanas, por exemplo, percebemos grandes possibilidades para ser trabalhada a temática da História Local, que certamente seria uma contribuição para o entendimento dos educandos acerca de sua formação nacional e regional, reconhecendo-se, primeiramente, como um cidadão local. Para concluir, acerca dessa inovação contida na BNCC, que são os itinerários formativos, vejamos a assertiva:

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.478).

Com relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC sugere aos estudantes a comunicação e o reconhecimento da cultura, e as habilidades que os alunos devem adquirir diante da construção de um saber mais crítico e consciente. Dessa maneira, estas ideias ficam mais claras da seguinte forma:

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p.561-562).

A partir do exposto, constatamos que as propostas se ligam com a abordagem da História Local. Na medida em que o professor tenta trabalhar essa temática com seus alunos no Ensino de História, por exemplo, é necessário que os discentes tenham habilidades de explorar diversas fontes históricas para entender o processo histórico de sua localidade. Ainda ressaltamos que as orientações da BNCC certamente ajudam os alunos a compreenderem as mudanças e as permanências ocorridas na história humana a partir do seu local.

Nos PCNs, verificamos que as competências eram realizadas a partir de cada disciplina, enquanto que a BNCC trabalha as competências por áreas. Nesse sentido, iremos ressaltar agora algumas competências que a BNCC propõe para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio e que possibilitam uma abertura para o estudo da História Local. Dessa forma, a competência que mais se aproxima desse assunto é:

1. 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. (BRASIL, 2018, p.570).

Apenas essa competência já é capaz de demonstrar as possibilidades de que os professores de História e de outras disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas possam explorar a História Local no espaço escolar. Nesta competência verifica-se a urgência

de se estudar os processos históricos da humanidade desde a esfera local até a mundial, contrariando aquela historiografia de cunho positivista e linear. Outra questão que observamos é o cuidado que os discentes devem ter no momento da construção dos saberes, ou seja, o conhecimento não deve ser construído de forma aleatória, mas sim, respeitando os métodos científicos.

De acordo com nossa análise acerca dos PCNs e BNCC concluímos que tais ideias trazem propostas que direcionam o trabalho com a História Local. Como podemos observar, a Lei 9.394/96 foi um norte na procura de ampliar cada vez mais uma visão educacional pautada no respeito à formação emocional, cultural e histórica dos educandos. Verificamos que estes referenciais norteiam o currículo escolar, mas que é necessário que o núcleo gestor, juntamente com o corpo docente, se aproprie de suas leituras e então possa construir um currículo que se aproxime da realidade econômica, social, cultural e política local dos discentes, ideias estas sempre expostas nas propostas da LDB, PCNs e BNCC.

Muitas vezes estamos diante de muitas propostas educacionais que possibilitam um ensino mais significativo para com os nossos alunos, mas, na maioria das vezes, resistimos em mudar alguns métodos que ainda são tidos como tradicionais. A LDB, PCNs e BNCC nos trazem propostas que permitem fazer a diferença no chão da escola. O Ensino da História Local, por exemplo, seria um dos temas para se discutir neste chão, pois, por meio dessa temática, estamos dialogando com uma diversidade de conhecimentos que fazem parte do processo de formação histórica dos nossos estudantes.

No subtópico abaixo vamos ampliar as ideias aqui discutidas por meio do conhecimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) de uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, objetivando compreender quais ações a instituição se compromete em desenvolver e quais se aproximam da realidade local dos que fazem a escola.

## **5.2 O projeto Político Pedagógico da EEMTI Francisco Jaguaribe e suas possibilidades para o estudo da História Local no chão da escola**

Quando falamos em projeto, lembramos de imediato de ideias a serem executadas. Para isso, é necessário realizar o planejamento e definir o que pretendemos alcançar pela frente. Dessa forma, ao se referir ao PPP de uma instituição é fundamental compreender que as ações incluídas no projeto devem estar pautadas nas necessidades da comunidade escolar, pois:

O projeto da escola deve indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideais e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. Mas ele deve, sobretudo, permitir que a escola faça suas escolhas em relação ao que deseja para a melhor educação de todos. Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo. (GADOTTI, 2003, p.04).

Nesse sentido, compreendemos que o PPP deve ser construído de forma coletiva e democrática, pois é por meio deste documento que a escola precisa, com urgência, desenvolver ações conforme as carências pelas quais a instituição esteja passando. Partindo dessa ideia, iremos discorrer sobre o PPP da EEMTI Francisco Jaguaribe, tentando sempre utilizar o termo “projeto” em vez de “proposta”, uma vez que Gadotti (2003, p. 02) afirma que “Proposta e projeto são coisas diferentes. O projeto político-pedagógico é amplo e pode considerar diferentes perspectivas da escola. O projeto incorpora as diferenças. Ele está em permanente construção. As propostas têm uma dimensão mais limitada.”

Desse modo, pretendemos enfatizar quais ações a instituição se compromete em desenvolver na comunidade escolar a partir do seu PPP. Não temos o intuito de descrever a historicidade da escola e as mudanças ocorridas no seu espaço (transição da escola regular para integral) neste subtópico porque já as relatamos na terceira seção desse trabalho. Nosso objetivo é trazer algumas ideias que estão incluídas no PPP e que, de repente, podem possibilitar o estudo da História Local na sala de aula.

Ao analisarmos o PPP da EEMTI Francisco Jaguaribe, observamos que, além de identificar o seu espaço, a produtividade do rendimento escolar, o documento enfatiza as “causas mais importantes do resultado obtido na visão dos que fazem a escola” e, dentre estas, destacamos duas que são: Trabalho com projetos interdisciplinares para melhorar a aprendizagem dos alunos e o sentimento de pertencimento da escola pela comunidade”. (PPP, 2022, p.03). Desse modo, percebemos que a prática da interdisciplinaridade é tida como uma estratégia para que os educandos percebam os conhecimentos de forma mais significativa. Com relação à segunda causa, observamos que a escola tem como objetivo trazer a comunidade para dentro do seu espaço e, na medida em que ocorre essa preocupação, acreditamos que a instituição também tenta se aproximar da realidade dos seus discentes, docentes e famílias.

Sobre a reorganização curricular do Ensino Médio Diurno, a escola aderiu a disciplina: Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Sobre esta disciplina, o PPP traz a seguinte ideia: “Visa possibilitar a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude”. (PPP, 2022, p. 10). A título de informação, o NTPPS é um componente curricular integrador, ou seja:

O NTPPS é uma disciplina que está inserida no Ensino Médio, seja em tempo regular ou em tempo integral, e tem como proposta desenvolver as competências socioemocionais, incentivar o protagonismo juvenil e ao fomento à prática da pesquisa entre os estudantes. Tal proposta nasceu a partir da publicação das Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). (SAMPAIO; GOMES; TEIXEIRA, 2022, p.05).

Dessa maneira, vejamos a justificativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ter aderido a esse componente curricular:

A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de ensino médio os pressupostos metodológicos do Projeto Com. Domínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC. Em particular: a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade, a inter e transdisciplinaridade, o texto-sentido, a participação e problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Esta metodologia consegue envolver os jovens em atividades de aprendizagem de modo a valorizar o trabalho em equipe, o respeito por si mesmo e pelos outros, que dão subsídios para a construção dos Projetos de Vida de cada sujeito, de modo a criar uma imbricada relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, superando a passividade instituída pela instrução não reflexiva (PPP, 2022, p.11).

Entre essas ideias e outras que constam nesse documento, verificamos que o NTPPS pode possibilitar uma aproximação em relação à abordagem da História Local, pois, no 2º ano, observamos que a temática “comunidade” é um convite para que os estudantes dialoguem entre si acerca da formação histórica de sua localidade e até mesmo construam um sentimento de pertença diante do seu espaço. Percebemos também que esta disciplina permite aos discentes a desenvolverem a prática da pesquisa, que contribui para a construção dos saberes de forma crítica.

Na medida em que se trabalha a temática “comunidade”, certamente os alunos devem procurar informações em inúmeras fontes de pesquisa, contribuindo para um ensino-aprendizagem pautado na ação, tão necessário em nosso chão da escola. Desse modo, para orientar o trabalho com o NTPPS, professores e alunos recebem o material estruturado que norteia o desenvolvimento das atividades. Veja-se, logo abaixo, um exemplo de atividade no caderno do professor, que está voltado para a turma do 2º ano com a temática “comunidade”:

Figura 7 - Planos de aula- 2ª série- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, 2021(início).

AULA		O QUE SIGNIFICA COMUNIDADE?	
4		OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender e discutir diferentes conceitos sobre comunidade.</li> </ul>
TEMPO	ATIVIDADE		
10'	<p><b>INTRODUÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar explicando que a proposta da aula de hoje é reforçar o tema que permeará todo o olhar sobre a pesquisa na 2ª série, ano em que o olhar de cada um se amplia para além dos muros da Escola, em direção à comunidade.</li> <li>Em seguida, perguntar: “Podemos viver em uma ilha, isolado de tudo e de todos?”. Estimular a turma comentando sobre o filme “O Náufrago”. Ou sobre Robson Crusoe e Sexta-feira. Ou sobre situações de solidão e isolamento. “Que sentimentos temos ao nos depararmos com a solidão? E como nos sentimos quanto contamos com algumas pessoas para nos apoiar?”</li> <li>Puxar exemplos positivos de situações de colaboração. Ex.: Colegas que estudam juntos para uma avaliação/ seleção; Amigos que se reúnem para uma festa de aniversário surpresa.</li> </ul>		
30'	<p><b>DESENVOLVIMENTO 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Convidar os alunos a continuar falando das relações sociais. Organizar a sala em círculo convidando os alunos a prepararem o “Quitute da Comunidade”. (Observação: <i>importante identificar se eles sabem o que é “quitute” = comida especial e saborosa</i>). Colocar uma panela no centro da sala com uma colher de pau. Em seguida, perguntar: “Quais são os ingredientes necessários para a formação de uma comunidade?”</li> <li>Distribuir pequenos pedaços de papel em branco e pedir para cada aluno escrever suas ideias.</li> <li>Neste momento pegar a panela e começar a circular pela sala mexendo com a colher e pedindo para os alunos colocarem todos os ingredientes dentro da panela. Após recolher todos os papéis, mexer bem os ingredientes com a colher, avisando que o “quitute” está ficando gostoso.</li> <li>Em seguida, ler para os alunos o que tem escrito em cada papel e perguntar se todos concordam com os ingredientes colocados naquele “quitute”.</li> <li>Acrescentar palavras caso não tenham sido citadas pelos alunos. Exemplos: Grupos Diferentes/ Diversidade/ Interações/ Relações/ Trocas/ Brigas/ Conflitos/ Rompimento/ Sentimentos/ Respeito/ Apoio/ Lugar/ Decisões/ Convenções/ Ciclo/ Mudanças/ Representante.</li> <li>Propor a leitura coletiva do texto: Comunidade e Sociedade. Após a leitura, perguntar à turma: aqui na escola, essa turma é uma comunidade ou uma sociedade?</li> </ul>		

Fonte: Ceará (2021a, p. 78)

Figura 8 – Planos de aula- 2ª série- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, 2021(conclusão).

AULA	
4	<p style="text-align: center;"><b>O QUE SIGNIFICA COMUNIDADE?</b></p> <p><b>OBJETIVO</b> ■ Compreender e discutir diferentes conceitos sobre comunidade.</p>
TEMPO	ATIVIDADE
55'	<p><b>DESENVOLVIMENTO 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ainda sobre comunidade, perguntar para os alunos o que eles sabem sobre a comunidade deles: “O que sei da minha comunidade?”</li> <li>■ Após as respostas, propor a construção de uma comunidade. Avisar que irá organizar a turma em grupos e que cada grupo irá retratar um aspecto da comunidade: sua história, as pessoas, as redes de proteção, os problemas, os trabalhos existentes na comunidade. Ressaltar que poderão criar as situações propostas, mas é importante que tragam elementos reais das comunidades onde vivem.</li> </ul> <p><b>Orientações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dividir a turma em 5 grupos de forma a que os alunos não tenham o controle da formação do grupo. Chamar 5 voluntários e entregar uma tarjeta com os nomes: história, pessoas, trabalho, problemas, rede de proteção. Em 3 minutos, cada voluntário vai convidar 7 colegas a fazerem parte de sua equipe, ao mesmo tempo os alunos podem se oferecer para participarem das equipes. Deve haver uma rodada completa de cada voluntário para continuar escolhendo os colegas e estes se oferecendo para se integrarem às equipes. Ex.: O voluntário da história escolhe um colega; depois o do trabalho e assim sucessivamente. Obs.: O tamanho das equipes vai depender da quantidade de alunos por turma.</li> <li>■ Entregar uma cartolina a cada grupo, para que possam – após a conversa – ilustrar com desenho ou colagem as ideias principais da equipe. <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Grupo 1: <b>Fala sobre como a comunidade se formou</b> (Os seus discursos podem representar o senso comum, e eles podem trazer mais de uma teoria)</li> <li>■ Grupo 2: <b>Que tipo de pessoas</b> vivem nesta comunidade (características, religiões, profissionais etc.)</li> <li>■ Grupo 3: <b>Que trabalhos existem na Comunidade?</b> (Onde seus moradores trabalham? Como a comunidade se sustenta financeiramente?)</li> <li>■ Grupo 4: <b>Quais os problemas sociais</b> mais graves da comunidade? E quais as <b>sugestões</b> para resolver os problemas? (Saneamento básico; brigas de gangues, outros)</li> <li>■ Grupo 5: <b>Que redes de proteção existem?</b> (Onde podem pedir ajuda. Exemplo: igreja, líder espiritual, político do bairro, líder comunitário, diretor da escola, outros).</li> </ul> </li> <li>■ Cada grupo irá conversar sobre o que sabe do seu tema, referenciando-se na comunidade em que vive.</li> <li>■ Concluídos os cartazes, cada grupo terá 3 minutos para se apresentar.</li> <li>■ A cada apresentação uma outra equipe comenta o trabalho apresentado.</li> <li>■ <b>Importante:</b> Informar que cada equipe será escolhida para comentar uma apresentação de forma aleatória. Assim, todos devem estar atentos a todas as apresentações. Sugestão de divisão abaixo: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Grupo 5 comenta sobre a apresentação do grupo 1</li> <li>■ Grupo 1 comenta sobre a apresentação do grupo 4</li> <li>■ Grupo 2 comenta sobre a apresentação do grupo 3</li> <li>■ Grupo 3 comenta sobre a apresentação do grupo 2</li> <li>■ Grupo 4 comenta sobre a apresentação do grupo 5</li> </ul> </li> </ul>
5'	<p><b>ENCERRAMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pedir que alguns alunos falem: “O que há de melhor na minha comunidade?”</li> </ul>
MATERIAL NECESSÁRIO	
<p>■ <b>DESENVOLVIMENTO I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Panela Grande / colher de pau/ papel ofício/ caneta</li> <li>■ Texto: Comunidade e Sociedade</li> </ul>	<p>■ <b>DESENVOLVIMENTO II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Cartolina</li> <li>■ Canetas hidra cor, lápis grafite</li> </ul>
ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pesquisar filmes e histórias (como a do “Náufrago”, para discutir e ilustrar a Introdução</li> </ul>	

Como podemos perceber, a atividade proposta neste plano permite um estudo voltado para a realidade cotidiana dos educandos de forma interdisciplinar. Além disso, percebemos o trabalho em equipe e a construção do conhecimento de forma coletiva. Sobre esta questão, o PPP conclui a importância do NTPPS da seguinte forma:

Todo mundo é reflexivo e capaz de construir o conhecimento, inclusive nossos alunos. Quando uma investigação ocorre o indivíduo recorre a várias disciplinas dentro da sociedade conhecimentos da biologia, geografia, física e química e outras áreas do conhecimento estando assim inserido na transdisciplinaridade na escola e na vida do aluno. A criatividade pode ser espontânea, mais se precisa estimular este potencial. A aproximação da realidade em que se está inserido sendo capaz de compreender sua comunidade local na qual está inserida e também as transformações pelas qual está passando, como também o mundo contemporâneo. (PPP, 2022, p.12).

É importante lembrar que desde 2021 a EEMTI Francisco Jaguaribe trabalha também com as eletivas, que são disciplinas que o educando pode fazer a escolha de acordo com o que necessita conhecer de forma mais aprofundada. Sobre esta questão, iremos abordar de forma mais detalhada no sexto capítulo desse trabalho.

Conforme a nossa análise do PPP da EEMTI Francisco Jaguaribe, vimos que este documento contribui para o desenvolvimento da História Local no espaço escolar, basta os docentes procurar em ler nas entrelinhas do o que está escrito. É perceptível nas entrelinhas desse documento, a importância da valorização dos discentes de forma integral, a sua identidade, o cotidiano, autonomia, incentivo à pesquisa e outros. Desse modo, é importante o professor fazer a diferença acerca de um ensino que traga mais sentido para os seus alunos, ou seja, referimos às possibilidades do que o PPP da escola oportuniza ao docente desenvolver nas suas aulas. Em vista disso, Nikitiuk (2002, s/p) nos chama atenção:

O processo de formação implica o sujeito num processo pessoal de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda, portanto na descoberta de sua profissão. O professor precisa estar preparado para saber-se sujeito de sua própria formação, produtor do conhecimento escolar e estar consciente da historicidade do cotidiano.

Partilhamos do exposto acima, uma vez que nós, docentes, precisamos nos conscientizar sobre o papel que estamos desempenhando no chão da escola, sobre o que precisa mudar ou permanecer durante a evolução do ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, começar a instigar os conhecimentos prévios de nossos discentes, a partir de sua realidade local, seria estimular sobre a consciência do seu papel como sujeito social, político, econômico e cultural.

## **6 A RELAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL COM A CIDADANIA PLANETÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Sabemos que a História Local é uma abordagem que tem como intuito destacar o cotidiano dos discentes pautados nos costumes, na cultura e suas crenças, contribuindo, desse modo, para o sentimento de pertença. A Cidadania Planetária, por sua vez, retrata a importância de que todos nós pertencemos a uma só pátria: a TERRA, pois compartilhamos dos mesmos sentimentos. Desse modo, além de cuidar do nosso planeta, no sentido de preservar a fauna e a flora, temos o dever de cuidar um dos outros por meio da solidariedade, justiça, tolerância e paz.

O capítulo ora desenvolvido está dividido em dois subtópicos: o primeiro aborda o processo histórico do termo “Cidadania”, enfatizando o seu significado para cada contexto histórico. Mais adiante, trazemos o conceito de Cidadania Planetária, algo que está além dos direitos políticos, econômicos e sociais.

No segundo momento procuramos salientar a contribuição do estudo da História Local na internalização da consciência planetária junto aos discentes, algo que consideramos urgente em nossa educação escolar atual.

### **6.1 O conceito de Cidadania Planetária para além do conceito “dever” e “direito”**

Compreender o sentido da palavra Cidadania Planetária requer, primeiramente, conhecer o conceito de “Cidadania “que foi construído a partir do processo histórico da humanidade, pois, como afirma Pinsky (2018, p.09), “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.” Nesse sentido, iremos tentar fazer uma tempestade mental acerca da construção histórica desse termo, relembando espaços e movimentos históricos que estão direcionados à cidadania.

Vamos começar pela Grécia antiga, um espaço que é lembrado pela constituição das Cidades-estado, que:

[...] não se refere ao que hoje entendemos por “cidade”, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas, que assim permaneceram mesmo nos períodos de mais intensa urbanização no mundo antigo. (GUARINELLO, 2018, p.32).

Cada cidade-estado possuía a sua própria forma de produzir a sua economia, cultura e as ideias ligadas ao campo político, ou seja, eram cidades autônomas e, ao mesmo

tempo, encerradas em si mesmas. Onde se enquadra a cidadania neste espaço? Quem era cidadão? Comumente a historiografia europeia explana que a cidade-estado Antenas se destacava também nas discussões políticas, e não era qualquer pessoa que poderia fazer parte desses diálogos, ou seja, apenas os cidadãos poderiam participar das ideias no centro da pólis. Dessa forma, “[...] a própria comunidade cidadã não era, e nunca foi, igualitária ou harmônica”. (GUARINELLO, 2018, p.36). Ainda para Guarinello, tais desigualdades resumiam-se em “três fontes de diferenciação interna, primeiramente, no tocante ao gênero, um segundo elemento de conflito diz respeito à distinção entre jovens e adultos, o terceiro e mais fundamental, a propriedade de terra”. (GUARINELLO, 2018, p.37).

Como podemos perceber, a cidadania tinha um conceito individualista e excludente, embora devamos entender que era um determinado contexto e mentalidades diferentes. Como sabemos, nos dias atuais, a cidadania é uma conquista e, essa obtenção só ocorre pela busca ativa das necessidades sociais, econômicas e políticas do povo em geral. Na Grécia antiga não foi tão diferente com relação à luta por mais igualdade entre os indivíduos, pois:

A luta contra a aristocracia representou uma crise fundamental e fundadora para a comunidade das cidades-estado. Os eventos históricos concretos foram variados, com ritmos diferentes, mas seu resultado foi claro: a quebra do exclusivismo aristocrático e a abertura do espaço político que consolidou a existência das cidades como comunidades coesas. Os efeitos fundamentais desse processo foram a garantia da liberdade individual dos membros; a publicação de leis escritas; a abertura do espaço público para camadas mais amplas da população, com a reestruturação da comunidade como organismo político; e, por fim, a reorganização do exército cidadão. (GUARINELLO, 2018, p.39).

Na Roma antiga, por sua vez, tivemos algumas inovações para com o conceito da cidadania, pois, para os romanos, “[...] a cidadania era antes de tudo a condição de quem pertencia a uma cidade e sobre ela tinha direitos”. (SILVA, 2012, p.48). Para melhor compreender esta ideia, Funari (2018, p.49) afirma que:

Se para os gregos havia primeiro a cidade, pólis, e só depois o cidadão, polites, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, politeia, para os romanos a cidadania, ciuitas, englobava a cidade e Estado.

Diante do exposto, cabe salientar que a sociedade romana era também excludente, apenas uma minoria era tida como cidadã. A posse de grandes extensões de terras resumia-se a esse direito. Citamos, como exemplo: “Os patrícios formavam uma oligarquia de proprietários rurais e mantinham o monopólio dos cargos públicos [...]. Eram assim, os únicos cidadãos de pleno direito” (FUNARI, 2018, p.50). Entretanto, tal como na Grécia, ocorreram diversas lutas com o objetivo de mudar, ou amenizar, melhor dizendo, o quadro das desigualdades para com

a maioria do povo. Em meio a estes embates podemos frisar a conquista de alguns direitos pelos quais os plebeus foram à luta, ou seja, a luta entre os patrícios e os plebeus, como é conhecida historicamente, a partir das ideias dos irmãos Graco em favor do direito dos camponeses para garantir um pedaço de terra dentre outros.

O que podemos concluir acerca dessas sociedades clássicas (Grécia e Roma) frente ao conceito de cidadania é que ser cidadão resumia-se em ter poderes ou posses daquilo que é mais precioso, que é a TERRA. Essa questão envolvia laços de sangue, ou seja, sociedades estamentais. Embora tenham ocorrido diversas desigualdades, é importante frisar que naquele tempo já existiam mentalidades efervescentes acerca da mudança social, econômica e política de um determinado espaço.

Vamos discutir agora outros contextos que, para os historiadores, são tidos como idealizadores acerca do conceito de cidadania que pregamos atualmente. Tais contextos mostram que “O conceito de cidadania que temos hoje é fruto das chamadas revoluções burguesas, particularmente da Revolução Francesa e da Independência dos EUA no século XVIII, mas também da Revolução Industrial.” (SILVA, 2012, p.48).

Nesse contexto histórico, a cidadania pairava em torno da palavra “liberdade”, embora esse privilégio fosse concedido a uma minoria, pois tal liberdade era baseada na corrente liberal. Para compreender melhor essa questão vejamos a assertiva abaixo:

Para Diderot, a propriedade faz o cidadão. Ela era vista como uma afeição à coisa pública. Todo proprietário, em princípio, seria um interessado na boa gestão do Estado. O fato de se ter uma propriedade seria a garantia da independência econômica necessária à liberdade de espírito e ao desprendimento das paixões. Por tudo isto preconizava-se que só os proprietários tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania. Sabemos que os proprietários para os liberais eram burgueses. (GOHN, 2001, p.12).

Diante dessa constatação, percebemos que uma boa parte da população, neste contexto, ficava excluída de exercer seus direitos de forma igualitária. Dessa forma, é perceptível que a frase “Liberdade e igualdade” é um tanto contraditória, pois ser cidadão ainda não era um termo atribuído para todas as pessoas. Sobre tais desigualdades, Gohn (2001, p.12) acrescenta ainda que:

Locke justifica uma diferenciação de direitos entre a classe trabalhadora e a burguesia porque a classe trabalhadora, acostumada com o arado e a enxada, usava somente as mãos e não a cabeça, sendo incapaz de ter ideias sublimes [...]. Os assalariados seriam incapazes de pensar. Então justificava: como reconhecê-los como cidadãos capazes de agir com racionalidade política? Eles seriam, segundo Locke, incapazes de governar suas vidas por princípios de ordem moral, raramente elevariam seus pensamentos acima de sua substância.

A partir dessa compreensão, fica claro que o século das luzes excluía aqueles que não possuíam bens materiais e nem de instrução, favorecendo, então, uma sociedade pautada na exclusão e marginalização dos demais. Cabe ressaltar que as palavras igualdade e liberdade aos poucos serviram de alicerces para os excluídos lutarem e conquistarem os seus direitos, ou seja, permitiram que “[...] os princípios burgueses instituídos em lei (liberdade, igualdade, entre outros) fossem usados pelos próprios trabalhadores para melhorar seu *status* e sua vida”. (SILVA, 2012, p.49).

Já no século XIX, a cidadania ganha uma nova roupagem no sentido de atribuir o termo “cidadão” para todos, mas ainda assim é perceptível a permanência das desigualdades por conta de que o estado objetivava disciplinar a massa. Dessa maneira:

A cidadania do século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, se dirige a todos, inclui as massas, mas para discipliná-las e domesticá-las. Espera-se que os membros do tecido social, através da educação, participem do convívio social de forma harmoniosa. Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro cidadão. (GOHN, 2001, p.14).

Cabe salientar também que “No contexto latino-americano do século XIX, momento de formação dos estados nacionais na região, do mesmo modo, pouquíssimos eram cidadãos”. (SILVA, 2012, p.49). Dessa forma, acreditamos que parte dos indivíduos ainda eram excluídos neste contexto, principalmente no que tange ao campo político, pois “O Estado brasileiro durante o império, por exemplo, excluiu escravos, libertos, mulheres e pobres em geral do exercício da cidadania”. (SILVA, 2012, p.49).

No século XX a cidadania andou longe de ser uma conquista da população, pois os indivíduos eram treinados apenas para cumprir ordens do Estado. Além dessa questão, Gohn (2002, p. 15) afirma:

Ao lado da cidadania regulamentada pelo Estado, temos o desenvolvimento do neoliberalismo comunitarista do século XX, onde a cidadania é pensada como retorno à ideia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial burocratizada [...]. O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares.

A historiografia brasileira enfatiza, no século XIX e início do século XX, as desigualdades entre os indivíduos geradoras de miséria e violência. Ao lermos a primeira Constituição Republicana brasileira, promulgada em 1891, ainda no século XIX, percebemos as inovações com relação aos direitos e deveres do cidadão. Cabe salientar que tais ideias ficaram apenas na escrita, principalmente no que concerne aos direitos sociais. Sobre essa discussão, Luca (2018, p.469) salienta o seguinte:

A nova ordem política, consagrada na Constituição de 1891, estendeu o direito de votar e de ser votado a todo cidadão brasileiro do sexo masculino maior de 21 anos, excetuando-se mendigos, analfabetos, praças de pré e religiosos sujeitos a voto de obediência que importasse na renúncia da liberdade individual. Os direitos civis, por sua vez, foram consagrados nos 31 incisos do artigo 72, não havendo qualquer menção aos direitos de natureza social.

Embora no século XX, no espaço brasileiro, tenham ocorrido as desigualdades sociais citadas acima, devemos lembrar que tivemos lutas coletivas em prol da igualdade dos direitos civis, políticos e dos direitos sociais. Essas lutas acabaram gerando frutos, pois foram incluídas em nossa Carta Magna atual, que foi promulgada em 1988. Desse modo, Silva (2012, p.49-50) menciona quais grupos conseguiram seus direitos:

Só a partir de 1988, os analfabetos brasileiros tiveram o direito ao voto assegurados; no Código Civil de 1916, as mulheres e os índios ainda eram considerados “relativamente incapazes”, não exercendo direitos civis e políticos; e até a década de 1960, os trabalhadores rurais também não possuíam os direitos trabalhistas já concedidos aos demais trabalhadores urbanos. Todos esses grupos empreenderam lutas para assegurar seus direitos.

Diante dos conhecimentos acerca do processo histórico do termo “cidadania” até aqui ressaltados, observamos as inovações a respeito desse termo para com cada contexto histórico. Tais inovações custaram caro para cada sociedade, principalmente quando adentramos nos séculos XVIII ao século XX. Nesses cenários é perceptível o poder dos dominantes e a passividade, em alguns momentos, dos dominados. Entretanto, também esses dominados foram contagiados pelo espírito da mudança no campo civil, político e social no seu espaço de convivência: “O que nos mostra que a cidadania não é apenas um conjunto formal de direitos e deveres, mas a prática cotidiana para garantir e vivenciar esses princípios”. (SILVA, 2012, p.50).

Ao ressaltarmos um pouco da historicidade da “cidadania”, mesmo que de forma sucinta, verificamos que o poder político, econômico e social fazia com que a cidadania fosse um privilégio para uma minoria enquanto que a maioria ficava na margem, ou seja, gerando a desigualdade. Tais desigualdades foram combatidas por aqueles que sofriam toda forma de exclusão, pois lutaram pela conquista dos seus direitos perante a lei. Sabemos também que uma sociedade de cunho democrático é o primeiro passo para o exercício da cidadania, pois, como ressalta Pinsky (2018, p.09), ser cidadão é:

[...] ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos, civis, políticos e sociais.

Concordamos com o exposto acima e acrescentamos a seguinte reflexão: de que forma podemos exercer essa cidadania sem esquecer que pertencemos a uma comunidade maior, que é o nosso planeta Terra? Isso mesmo, esta pergunta é o ponto inicial para compreendermos o conceito de Cidadania Planetária, conceito este que é considerado uma emergência para as nossas relações sociais. Para entender melhor este conceito, trouxemos o pensamento de Gadotti (2000, p.135), quando ele ressalta que a noção de Cidadania Planetária (mundial) “Sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: ‘nossa humanidade comum’, ‘unidade na diversidade’, ‘nosso futuro comum’, ‘nossa pátria comum’, ‘cidadania planetária’.”

Para colocarmos em prática o conceito citado acima, é necessário repensar as nossas atitudes de individualismo e preconceito, atos estes que são alimentados pelo poder econômico. A Cidadania Planetária vai de encontro ao pensamento da cidadania global. A globalização se restringe apenas ao poder econômico, contribuindo para a competitividade. Por isso que:

Diante da ambiguidade do termo “global”, preferimos falar de cidadania planetária e não de cidadania global. Além do mais, desejamos realçar nosso pertencimento ao planeta, e não ao processo de globalização. O conceito de cidadania global estaria muito mais ligado ao recente processo de globalização provocado pelos avanços tecnológicos, enquanto a planetaridade continua sendo um desejo, um sonho que vem de muito mais longe. (GADOTTI, 2000, p.138).

Considerando a assertiva em questão, há de se concordar que é um “desejo” e um “sonho” viver neste planeta longe do individualismo e da competitividade, que contribuem para a exclusão entre os indivíduos. Sentir-se apenas um cidadão com direitos e deveres não basta, é necessário exercer também o papel de cidadão planetário. É neste planeta que convivemos com a natureza que devemos cuidar, a diversidade cultural que devemos respeitar, as tristezas, as guerras, a miséria e outros... E isto não se restringe apenas ao meu espaço local, regional, nacional, mas leva em conta uma comunidade maior, que é a Terra. Desse modo:

De longe, a Terra, vista como os astronautas a viram quando estiveram na Lua, não passa de um ponto azul, no horizonte, onde não se enxergam fronteiras, divisões, e, muito menos, conflitos, guerras e violência. Do silêncio do espaço sideral, o que vemos é beleza e equilíbrio dinâmico. A noção de cidadania planetária sustenta-se nessa visão unificadora do planeta. Trata-se de um anseio ancestral: a criação de uma comunidade de iguais, pacífica, produtiva, sustentável e socialmente justa. Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos fundados numa nova percepção da Terra. (GADOTTI; SOUZA, 2011, p.11).

Assim como o termo “cidadania” tem uma larga história de conceitos e práticas, o termo “Cidadania Planetária” também há muito tempo já vem sendo explanado. Desse modo, vejamos o que a citação abaixo assevera sobre esta ideia:

Embora este conceito pareça ser novo, se observarmos o seu processo histórico, veremos que ele possui um lastro muito antigo. Filósofos e líderes religiosos de épocas remotas e de diferentes culturas já afirmavam a possibilidade da existência de valores humanos para além das particularidades culturais. Lao-Tsé (séc. 7º a.C.), Buda (séc. 6º ao 5º a.C.), Sócrates (séc. 5º ao 4º a.C.), Jesus (séc. 1º), entre outros, são algumas referências que, por meio de suas práticas e ideias, promoveram a justiça, a paz e a liberdade como direitos éticos das pessoas e dos povos. (PADILHA, 2011, p.41).

Ainda há de se lutar muito para que tais ideias se tornem reais, seja no campo econômico, político e, principalmente, no social. Embora muito já se tenha feito para que haja a tolerância às culturas, religiões e à liberdade de expressão, precisamos lutar para conquistarmos, pois “a cidadania plena é mais exigente. Ela cria direitos, novos espaços de exercício da cidadania”. (GADOTTI, 2000, p.134).

Um dos campos mais emergentes, que se enquadra a Cidadania Planetária e que também vai ao encontro da cidadania plena seria o direito à cultura. Ainda observamos que a maioria dos conflitos que ocorrem em nosso planeta são referentes ao desrespeito às culturas, como, por exemplo, a falta de respeito e a desvalorização da cultura indígena e africana. A intolerância para com estas culturas tem raízes na suposta superioridade de uma determina cultura sobre a outra. Por isso o campo dos direitos culturais trabalha:

[...] questões e problemáticas relacionadas às múltiplas dimensões do ser humano tais como: gênero, raça, etnia, religião, faixas etárias, nacionalidades. Abrange também o produto e a obra gerados por esses seres humanos em suas relações sociais tais como: as formas e os meios de comunicação (onde a linguagem tem sentidos e significados peculiares, segundo as dimensões anteriormente citadas); as expressões artísticas, manifestações culturais e folclóricas locais, regionais e nacionais; as práticas de ensino e aprendizagem; o esporte e lazer. O campo dos direitos culturais penetra também no modo e estilo de vida cotidiana (trabalhar, comer, vestir, habitar, cuidar da saúde do corpo e da mente; o relacionamento com amigos, colegas de trabalho, parentes, vizinhos e a comunidade próxima), assim como nos valores, formas de pensar e agir, e nas concepções de mundo, que os seres humanos têm elaborado ao longo dos séculos e milênios: concepções de tempo e espaço, valores aspirados como universais, como igualdade, liberdade, fraternidade, solidariedade. (GOHN, 2005, p.19).

Considerando tal pressuposto, insistimos na mesma ideia: precisamos nos respeitar e acreditar que pertencemos a uma só pátria, a Terra. Cuidar do nosso planeta não se resume cuidar da flora, fauna, ou seja, apenas desses seres, mas também em entender que necessitamos nos libertar do instinto egoísta e individualista para contribuir para a harmonia, a solidariedade e a paz de que tanto nosso espaço necessita, pois, “A recuperação harmônica tem a ver com uma nova ordem social, a qual, por sua vez, depende de atitudes e comportamentos concretos dos homens e mulheres entre si e com todos os demais seres do universo.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p. 34).

As ideias da Cidadania Planetária precisam, desde já, ser explanadas em todos os setores sociais, a começar pela educação escolar. É na escola que os estudantes adquirem o conhecimento formal. Entretanto, é necessário averiguar até que ponto este conhecimento se aproxima da era planetária, pois educar na era planetária “[...] significa que devemos nos questionar para saber se nosso sistema educacional está baseado na separação dos conhecimentos.” (MORIN, 2005, s/p). É no espaço escolar que lidamos com realidades diferentes, que requerem dos docentes um olhar mais humano diante dos seus discentes. Desse modo, tais ideias introdutórias aqui explanadas são questões que serão abordadas agora, no próximo subtópico.

## **6.2 A consciência planetária construída entre os alunos a partir do seu contexto local**

A escola, neste contexto atual, precisa compreender que ela lida com uma geração marcada pela globalização e pela era digital. É neste espaço que crianças e jovens compartilham ideias adquiridas dessas transformações. É neste espaço também que os educandos dialogam com os seus anseios e seus projetos futuros. Dessa forma, diante dessas transformações, a escola precisa trabalhar de forma crítica e consciente a construção dos conhecimentos junto aos alunos, pois, como bem citado já neste texto, vivemos em novo contexto, que exige posturas educativas em relação ao futuro, que “Nos suscitam muitas interrogações e podem nos abrir novos caminhos. Entre elas devemos destacar: planetaridade, sustentabilidade, virtualidade, globalização e transdisciplinaridade”. (GADOTTI, 2000, p.35-37).

Desse modo, consideramos que a planetaridade seria uma das categorias mais emergenciais para se trabalhar os conhecimentos no espaço escolar. Os acontecimentos que ocorrem em nosso planeta não podem ser explorados de forma fragmentada e isolada do cotidiano dos discentes, pois todos nós somos cidadãos de uma pátria maior que é a TERRA. Pensando assim:

Como posso sentir-me estrangeiro em qualquer território se pertenço a um único território, a Terra? Não há lugar estrangeiro para terráqueos, na Terra. Se sou cidadão do mundo, não podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem, diante do meu sentimento de pertencimento à humanidade. (GADOTTI, 2000, p.133).

A consciência planetária exige, antes de tudo, dos educadores, uma prática do conhecimento pertinente a ser explorado entre os discentes, algo que é desafiador, porém não impossível. Edgar Morin, por exemplo, em seu livro intitulado: *Os sete saberes necessários à*

*educação do futuro*, nos fala sobre o conhecimento pertinente, no sentido de que devemos buscá-lo para contribuir para a reforma do nosso pensamento. Diante dessa discussão, Morin (2000, p.35-36) aprofunda:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se invisíveis:

- O contexto
- O global
- O multidimensional
- O complexo

Partindo dessa reflexão, entendemos que a escola necessita se desprender da aprendizagem conteudista, classificadora ou seletiva que ainda é perceptível em alguns espaços. Acreditamos que a ponte para a reforma do nosso pensamento inicia-se a partir do momento em que os saberes sejam trabalhados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, abolindo, dessa maneira, aquele conhecimento que tem como fim a competitividade. O “contexto”, “o global”, o “multidimensional” e o “complexo”, citados por Morin, são conhecimentos que a prática pedagógica precisa, desde já, buscar entre os estudantes.

O contexto local das crianças, jovens e adultos contém a construção coletiva das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, desenvolvendo, desse modo, o sentimento de pertença desse espaço. Entretanto, temos que compreender também que essa construção coletiva precisa ainda ser dialogada em outros espaços, desde o regional, nacional e mundial. A disciplina de História, por exemplo, é uma área que necessita discutir os conteúdos históricos de forma crítica e exploratória, envolvendo todos os sujeitos históricos no conteúdo abordado, ou seja, um olhar que esteja voltado para o que Francisco Gutiérrez, citado por Gadotti, chama de “pedagogia da demanda”. Assim, mais adiante Durand (1997 e 1998, *Apud GADOTTI*, 2000, p.119) aprofunda melhor esse termo ao destacar:

A educação centrada na demanda [...] exige uma pedagogia da intercomunicação a partir da cotidianidade dos interlocutores. Nessa pedagogia as dinâmicas e a participação nascem da própria realidade vivenciada e anterior a ela, do próprio imaginário das pessoas e dos grupos de pessoas, que é o que realmente imprime sentido ao processo ecopedagógico.

Nessa perspectiva, consideramos que a História Local é uma abordagem que se aproxima da “pedagogia da demanda”, pois é uma abordagem que não exclui, não fragmenta e

dá importância às peculiaridades de cada indivíduo envolvido no seu processo histórico. Desse modo, a História Local, além de ser uma abordagem que objetiva aproximar o aluno da história mundial a partir do seu contexto, é também um incentivo para se adquirir a consciência planetária.

Como já mencionamos no início desse texto, a nossa realidade atual, a cada dia, está permeada pela globalização e pela era digital. Nossos estudantes estão sempre conectados com o mundo, mas, ao mesmo tempo, desligados em relação aos acontecimentos do seu local de vivência, ou seja, é como se tais acontecimentos, ocorridos em outros países ou regiões, estivessem desligados da sua realidade. É o que o historiador José Ricardo Oriá Fernandes (1995, p.46) observa, ao mencionar:

No entanto a mundialização, econômica, a internacionalização do capital e a formação dos grandes blocos geo-econômicos provocaram a perda dos referenciais próximos e cotidianos das pessoas, pela influência dos “Mass mídia” formamos uma verdadeira “aldeia global”, onde é mais fácil sabermos o que se passa do outro lado mundo, tão distante e ao mesmo tempo tão próximo. Assim, ficamos conhecendo, via TV e jornais, o massacre dos índios Ianomami e desconhecemos, muitas vezes, a existência tão próxima de nós dos índios Tapeba e Tremembé que, em Caucaia e Almofala, respectivamente, lutam pela demarcação de suas terras e direito à vida e à identidade étnico-cultural.

Diante da afirmação, percebemos a História Local como subsídio a mais para internalizar a consciência planetária, pois muitas situações que ocorrem em nosso meio e que, ao mesmo tempo, estão ligadas de forma global. Isso implica que somos realmente seres planetários, porque “Um aspecto básico da planetaridade é sentir e viver o fato de que somos parte constitutiva da Terra: esse ser vivo e inteligente que nos pede relações planetárias, dinâmicas e sinérgicas.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.16).

Tentar trabalhar a História Local, objetivando desenvolver a consciência planetária entre os nossos alunos, é apostar no “conhecimento pertinente” abordado por Morin. É uma tarefa desafiadora, mas não impossível, pois “Não se pode esquecer que a escola é parte de uma sociedade planetária, pertencente a dimensões internacionais, possuindo e estabelecendo constantemente vínculos interculturais”. (NIKITIUK, 2002, s/p).

Como já devem ter percebido, a História Local não tem como fim limitar-se ao local, mas fazer uma ligação do próprio local para se entender aquela história tida como fora do contexto da realidade dos discentes. Somos sujeitos históricos e, ao mesmo tempo, cidadãos planetários porque:

Nesse sentido, podemos considerar a História Local como um tipo de compreensão da ciência histórica que pensa o mundo como uma sociedade global onde os processos econômicos, políticos, históricos, culturais e sociais, mesmo se desenvolvendo em

lugares tão geograficamente distantes entre si, repercutem de maneira substancial nos acontecimentos históricos locais. Em função dessas aproximações, o que ocorre numa cidade do interior do Nordeste brasileiro, por exemplo, pode ter relação direta com aquilo que ocorre numa metrópole asiática como Tóquio, no Japão. Assim, essa dinâmica mundial torna o local e o global simultaneamente distante e próximo. Todavia, o local não se explica como reflexo exclusivo do nacional e este do universal. (VIANA, 2016, p.36).

Percebemos o quanto a abordagem da História Local tem superado a visão da Pedagogia tradicional, que enfatizava apenas a elite, apontando apenas os grandes feitos políticos e econômicos, contribuindo para a marginalização de outros sujeitos. Sobre esta ideia, trazemos a reflexão de Gadotti (2000, p.121-122), que assevera:

A pedagogia tradicional considerava a esfera do cotidiano muito “pequena” para ser levada a sério. Hoje estamos cientes de que, por exemplo, a lágrima de um aluno na classe ou o desenho de uma criança na rua podem ser considerados como grandes livros, se soubermos fazer uma leitura em profundidade. A partir de manifestações simples da cotidianidade, podemos descobrir e enfrentar a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade. A ecologia parece particularmente sensível a essa relação entre o geral e o particular, sustentando que é preciso “pensar globalmente e agir localmente”.

A Cidadania Planetária ainda é considerada uma urgência em nossa prática pedagógica, porque nós, educadores, precisamos desenvolver metodologias que trabalhem o conhecimento complexo e instigador. Trabalhar a História Local dentro da perspectiva da Cidadania Planetária, por exemplo, requer pesquisas, exploração de diversas fontes, ou seja, é tirar o nosso aluno da zona de conforto e ao mesmo tempo romper com o “Ensino bancário” (termo utilizado pelo educador Paulo Freire). Diante de tantos desafios, é o professor (a) que pode fazer a diferença no chão da sala de aula, fomentando nos estudantes a importância da valorização e do reconhecimento do outro, ou seja: “Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.” (MORIN, 2000, p.65).

## **7 O SENTIDO DA HISTÓRIA LOCAL A PARTIR DA CIDADANIA PLANETÁRIA: UM ESTUDO FOCADO NA PESQUISA PARTICIPANTE**

O capítulo a seguir discorre sobre como ocorreram as atividades desenvolvidas durante a eletiva da História Local com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com foco na pesquisa participante. Dessa forma, para entendermos como foi desenvolvido o nosso estudo, procuramos dividir este capítulo em subtópicos. Assim, o primeiro subtópico traz os momentos preliminares que tivemos com os alunos para explicar a proposta da eletiva em estudo, os conhecimentos prévios dos discentes acerca da eletiva e a importância dos nossos estudos serem realizados de forma participativa, ou seja, entre o professor e os alunos.

Mais adiante, relatamos sobre as atividades realizadas durante uma oficina, que teve como objetivo discutir o pensamento da Cidadania Planetária. Em outro momento, trazemos também sobre como foi realizada a visita ao Museu da Carnaúba, destacando a importância desse espaço para a História Local e articulando a consciência da Cidadania Planetária.

Mais à frente, em um outro subtópico, discorreremos, entre os estudantes, o conceito da complexidade amparada no pensamento de Edgar Morin, que surtiu entre os alunos uma pesquisa com a temática “A complexidade das redes de Jaguaruana-CE”. Por fim, trazemos a análise dos discentes sobre o que eles (as) aprenderam acerca da eletiva História Local na perspectiva da Cidadania Planetária.

### **7.1 Apresentação da eletiva História Local**

Para começar a desenvolver as atividades da eletiva História Local, nos sentimos na obrigação de apresentar aos estudantes um documento (figura abaixo) que direciona os planos acerca dessa disciplina. Este documento não foi elaborado por nós ou pela escola, e sim pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

Figura 9 - Documento que orienta o desenvolvimento da eletiva História Local.

ELETIVA		TÍTULO	CÓDIGO
 <b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>		HISTÓRIA LOCAL	CHS030
COMPONENTES CURRICULARES		EIXO ESTRUTURANTE - BNCC	DURAÇÃO
HISTÓRIA, GEOGRAFIA, SOCIOLOGIA		INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	40H/A
<b>OBJETIVOS DA ELETIVA</b>		<b>JUSTIFICATIVA</b>	
<p><b>OBJETIVO GERAL</b> Compreender a construção da identidade do município e as relações de pertencimento.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> Entender a relação entre identidade, memória e representação utilizando-se da História Oral. Conhecer a história do seu município, bairro, comunidade e relacionar com o desenvolvimento pessoal e coletivo. Identificar as rupturas e continuidades da história local. Valorizar a história local.</p>		<p>A eletiva é importante, pois visa conhecer a história do município e seus atrativos naturais e culturais possibilitando aos estudantes, por meio de metodologias de pesquisa científica, conhecer, entender, respeitar e preservar as raízes e a origem de seu povo, comunidade e/ou região. Assim, pode-se garantir a esse povo a condição de existir e proteger a sua identidade, valorizando e cultivando a sua história local (crenças, danças, ritos, marcos históricos, personalidades e espaços).</p>	
<b>OBJETOS DO CONHECIMENTO</b>		<b>OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM</b>	
<p>Metodologia de pesquisa científica visando aprofundar os conhecimentos acerca da História local. Origem do município; Geografia local; Personalidades; Religiosidade; Crenças; Ritos; Atrativos naturais; Patrimônio Histórico; Relações entre passado e presente na História do município. Aulas de campo dentro do município e a produção de maquetes para representar os principais temas abordados.</p>		<p><b>COMPETÊNCIA:</b> Apropriar-se da História local do município por meio de pesquisa científica.</p> <p><b>HABILIDADES:</b> Entender o processo histórico da formação do município. Conhecer as práticas culturais, personalidades, ritos, crenças, valores e os espaços do município.</p>	
<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>	<b>AValiação</b>	<b>SUGESTÃO PRODUTO FINAL / CULMINÂNCIA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor</li> <li>- Notebook</li> <li>- Papel</li> <li>- Isopor</li> <li>- Tinta</li> <li>- Filmes</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Fotografias antigas</li> </ul>	<p>Avaliação continuada dos alunos, considerando todas as atividades propostas na eletiva (maquetes, relatório de campo, textos e debates).</p>	<p>Realização de uma exposição de fotos antigas e conteúdos abordados durante a eletiva, para que a comunidade escolar possa apreciar o trabalho realizado na eletiva;</p> <p>Criação de um mini documentário sobre o município pelos alunos e exibição para a comunidade local.</p>	
<b>OBSERVAÇÕES</b>		<b>REFERÊNCIAS</b>	
<p>Sugere-se a exibição de filme sobre o município, caso tenha.</p>		<p>SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007</p> <p>FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. Ensino em Re-vista, 2010.</p> <p>ORÍ, Ricardo. Memória e ensino de História. O saber histórico na sala de aula, v. 5, p. 265-276, 1997.</p>	

FONTE: Ceará, 2021b, s/p.

O documento acima trouxe sugestões importantes e condizentes com a nossa proposta de estudo. É importante lembrar que a escola nos deixou livres também para adaptarmos algumas ideias. Dessa forma, resolvemos também elaborar uma ementa (figura a seguir) da nossa proposta, destacando mais atividades. A seguinte ementa, juntamente com a

proposta da SEDUC, foi apresentada aos alunos para verificar se eles concordavam com as propostas e se gostariam de acrescentar alguma coisa. Para nossa surpresa, a maioria dos alunos contribuíram com diversas ideias, dentre as quais a aula de campo. Logo abaixo, iremos destacar outras atividades que desenvolvemos entre os alunos:

Figura 10 - Ementa construída entre o professor e os alunos para ser desenvolvida durante a eletiva da História Local (página 1).

EMENTA			
<b>NOME: HISTÓRIA LOCAL</b>		<b>CH: 40h</b>	<b>ANO: 2022</b>
<b>PROFESSOR: Perpétua Socorro Lopes Sampaio</b>		<b>DISCIPLINA: História</b>	
<b>Nº DE ALUNOS: 37</b>	<b>SÉRIES: 1ªA, B, C</b>	<b>HORÁRIO: 13h ÀS 14h40</b>	<b>LOCAL: EEMTI FRANCISCO JAGUARIBE</b>
Definições sobre a História Local, qual a importância do estudo da História Local para compreender o global, o sentido da cidadania no espaço local, o sujeito multidimensional dentro da historiografia local.			
OBJETIVO			
Discutir entre os alunos e alunas sobre a importância do conhecimento da História Local a partir da consciência planetária.			
METODOLOGIA DE ENSINO			
Aulas expositivas, leitura e discussão acerca dos textos com relação a temática em estudo; oficinas; seminários; palestras; aula prática e de campo.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
CONTEÚDO	Nº DE AULAS	PERÍODO	
Introdução: definições sobre a História Local, para que serve, desde quando a temática passou a ser utilizada na historiografia. Atividade: construção da árvore genealógica	02	1ª Semana (25/02/22)	
Análise do filme Narradores de Javé. Assistir ao filme com roteiro em mãos. Em seguida, construção de um relatório sobre o filme. Perguntas questionadoras: Por que é importante a preservação da memória de um povo? Se a sua cidade tivesse de passar pela mesma situação de Javé, quais memórias você traria para colocar em um dossiê?	04	2ª e 3ª Semanas (04/03/22 e 11/03/22)	
Visita a biblioteca municipal de Jaguaruana objetivando fazer uma oficina acerca do conhecimento historiográfico sobre Jaguaruana. Participação do poeta Mateus Análise da iconografia e da História política e econômica de Jaguaruana.	06	4ª e 5ª semana (18/03/22) (25/03/22)	
Aula de campo: visita ao museu da carnaúba Perguntas questionadoras: ➤ O que é sustentabilidade? ➤ A complexidade da carnaúba	04	6ª semana (01/04/22) 7ª semana (08/04/22)	
Aula expositiva sobre a temática: “A complexidade das redes de Jaguaruana” Abordaremos os seguintes pontos: ➤ O termo complexidade; ➤ Vídeos sobre as redes de Jaguaruana ➤ A raiz desse artesanato na cidade de Jaguaruana; ➤ Separação de equipes para desenvolver a temática em estudo	06	8ª semana (29/04/22)	

Fonte: De autoria própria.

Figura 11 - Ementa construída entre o professor e os alunos para ser desenvolvida durante a eletiva da História Local (página 2).

Encaminhamento e orientação dos trabalhos por equipe Observação(cada equipe deve utilizar o seu caderno de campo)	04	9ª semana (06/05/22)
Analisar a coleta de informações de cada equipe	04	10ª semana (13/05/22)
<b>AVALIAÇÃO</b>		
Participação dialogada e escrita, criticidade do aluno (a), seminários e oficinas.		
<b>REFERÊNCIAS</b>		
BARROS, José D'Assunção. <b>Cidade e história</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. <b>Os confrontos de uma disciplina escolar: da História Sagrada à História profana</b> . In: Revista Brasileira de História – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – São Paulo. ANPUH / Marco Zero, vol. 13, nº 25 / 26, setembro 92 / agosto 1993. FONSECA, Selva Guimarães. <b>Fazer e ensinar História</b> . Belo Horizonte: Dimensão, 2009. MORAES, Maria Cândida; UNESCO, Governo do Estado do Ceará. <b>Saberes para uma cidadania planetária</b> . Acesso em 20 de julho de 2021, v. 29, 2016. <b>Epistemologia de terra-pátria para uma nova cidadania</b> . In: Eccos – Revista Científica, São Paulo, nº 57, abr / jun. 2021.		

FONTE: De autoria própria.

Na primeira aula, como constante na ementa, procuramos explicar os conceitos da História Local, explorando, no início, os conhecimentos prévios dos alunos diante dessa temática. A imagem a seguir é o registro de uma pequena introdução sobre a construção histórica e política de Jaguaruana. Essa abordagem foi trabalhada porque a maioria dos alunos nos solicitou conhecimentos voltados para a história política de sua cidade. No momento da explanação da aula, percebemos o quanto nossos alunos ainda não tinham conhecimento em relação à historicidade dos nomes que as ruas, praças e logradouros da cidade carregam. Sabemos que o conhecimento local não se resume apenas ao campo político, mas é necessário também que os cidadãos conheçam e reflitam acerca da trajetória do desenvolvimento político e econômico pelo qual a sua localidade passou.

Imagem 6 - Segundo dia de aula da eletiva História Local, momento em que foi discutida a formação política da cidade de Jaguaruana.



Fonte: De autoria própria.

Após realizadas as reflexões acerca da História Local, solicitamos que cada discente construísse a sua árvore genealógica. As imagens abaixo mostram os alunos construindo sua árvore genealógica em equipe, como eles solicitaram, por conta da proximidade de parentesco e pelo fato de as comunidades de alguns alunos serem próximas umas das outras.

Imagem 7 - Alunos e alunas construindo sua árvore genealógica.



FONTE: De autoria própria.

No momento da construção da árvore genealógica, alguns alunos nos procuraram e afirmaram: “Professora não sei nem por onde começar a fazer a minha árvore genealógica, pois nunca conheci meu pai, e minha mãe nunca cuidou de mim, quem me criou foi minha avó”. A partir da construção da árvore genealógica, observamos que os alunos ainda não tinham parado para refletir sobre o quanto são importantes os laços de parentescos que unem uma família. Infelizmente, essa importância nem sempre é reconhecida durante a construção da identidade histórica de uma pessoa. Observamos também que essa atividade nos proporcionou um conhecimento a mais acerca da realidade dos alunos, ou seja, a história cultural e social deles. Tais observações nos lembram as palavras do educador Paulo Freire: “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. A partir dessa frase o educador acrescenta ainda:

[...]uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2011, p.28).

Para podermos prosseguir nas atividades, tivemos o cuidado de aplicar algumas perguntas referentes aos conhecimentos prévios dos discentes acerca da nossa proposta em

estudo, que foi discutir a História Local dentro da perspectiva da Cidadania Planetária. A título de informação, muitas temáticas são discutidas dentro da área de Ciências Humanas. Embora os discentes tenham a liberdade de escolher quais eletivas desejam cursar, eles precisam respeitar também a quantidade de escolhas, ou seja, existe uma quantidade determinada de vagas para cada eletiva, e, na maioria das vezes, nem sempre a eletiva que o aluno (a) resolve fazer é aquela que ele (a) desejava.

A disciplina eletiva História Local, por exemplo, consta na área de Ciências Humanas e foi ofertada no primeiro semestre de 2022 apenas para as turmas de primeiros anos. Sendo assim, diante do grupo de discentes matriculados nesta eletiva, tivemos o interesse de instigá-los a relatar porquê da escolha dessa eletiva, o conceito de cidadania e o conhecimento prévio sobre a Cidadania Planetária. A turma era composta de trinta e sete (37) alunos, dessa forma selecionamos algumas respostas, pois as ideias se repetiram. Diante dessa observação, é possível notar a diferença de quantidades de alunos contidos em alguns quadros.

No primeiro quadro que se segue, tivemos a preocupação de compreender porque os alunos matriculados tiveram interesse pela eletiva História Local. Nesse sentido, suas respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Justificativa da escolha da disciplina eletiva História Local

Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Porque me senti atraída pela eletiva, fiquei curiosa em saber do que se tratava.	Para conhecer mais a cidade e a história dos bairros.	Porque não tinha outra opção	Porque não tinha outra opção.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
Cheguei aqui agora e queria conhecer mais sobre o local.	Porque é uma eletiva boa e eu sempre quis saber do lugar onde nasci.	Era minha única opção no momento.	Porque achei legal.
Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L
Porque eu queria saber mais sobre o local onde vivo.	Porque é bastante importante estudar a história de onde nós moramos.	Porque não sei nada de Jaguaruana.	Estudar sobre a nossa localidade é uma oportunidade de conhecer nosso lugar.
Aluno M	Aluno N	Aluno O	Aluno P
Porque não conheço nada sobre o meu lugar.	Sempre tive curiosidade de saber como nasceu Jaguaruana	Porque gostaria de saber quem são as pessoas que carregam o nome das ruas	Porque é muito importante conhecer o nosso passado a nossa origem

Fonte: De autoria própria.

Diante das afirmações explanadas no quadro, verificamos que a grande maioria dos alunos escolheram a eletiva História Local porque já tinham a necessidade de conhecer a historicidade de sua localidade. Dessa forma, acreditamos no quanto os nossos estudantes se interessam e acreditam ser importante estudar sobre as suas vivências e acerca dos fatos que marcaram o processo histórico do seu espaço. Sobre esta questão, a historiadora Circe Bittencourt (2009, p.168) enfatiza o quanto é significativo o estudo da História Local no ensino, ao afirmar:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

Com relação aos alunos C, D e G, foram bem sinceros ao afirmar que estavam fazendo a eletiva por falta de opção, algo que procuramos compreender, pois os alunos dos primeiros anos só podem escolher duas (02) eletivas de cada área do conhecimento. Diante dessas respostas ficamos muito preocupados, pois, de alguma forma, tínhamos um compromisso de trabalhar a eletiva de forma significativa e prazerosa e assim trazer esses alunos para o nosso lado, ou seja, não estarem na sala apenas por uma nota, mas sim por um estudo que seria relevante para os seus conhecimentos.

Verificamos que as respostas dos discentes referentes à escolha da eletiva proposta nos deram um norte para nos prepararmos na seleção de atividades, metodologia e pesquisas e então desenvolver os nossos estudos de forma participativa e relevante para os estudantes.

Como já mencionamos, o desenvolvimento da eletiva História Local teve como objetivo também fazer com que os discentes percebessem a importância do conhecimento do que é ser cidadão a partir do seu local. Para isso, resolvemos indagá-los sobre qual entendimento eles tinham acerca da palavra cidadania. Dessa maneira, as explicações foram as seguintes, que constam no quadro a seguir:

Quadro 4 – O conceito de cidadania para os alunos

(continua)

Aluno A-	Aluno B-	Aluno C	Aluno D
Se cidadão é ajudar o próximo como você gostaria de ser ajudado também	Cidadania é uma coisa que nós temos que trabalhar e respeitar aonde mora.	Cidadania é o ato que as pessoas tem direitos e deveres do povo.	Ter direito e deveres.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
Cidadania é o ato dos direitos e deveres do cidadão	Conhecer os direitos e deveres.	Direitos e deveres do Cidadão.	Reconhecimento dos direitos e deveres do povo.

Quadro 5 – O conceito de cidadania para os alunos

(conclusão)

Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L
Cidadania é ser uma pessoa de direitos e deveres.	O respeito pra todos nós.	É um ato de direitos e deveres.	Cidadania é uma sociedade que pessoas cumpram seus direitos e deveres.

Fonte: De autoria própria.

Observamos que a grande maioria das argumentações dos educandos sobre o conceito de cidadania estão focados na seguinte ideia: “ato dos direitos e deveres”. Só resta saber se eles têm consciência desses direitos e deveres, pois, como sabemos, a sociedade capitalista nos ensina, desde crianças, a sermos passivos diante de nossos direitos. Outra inquietação diante das afirmações é acerca do fato de que nem todos sabem que muitos dos direitos que exercemos são frutos de conquistas de um determinado grupo. Como assegura Gadotti (2000, p.133-134), a cidadania acontece a partir da democracia e aliada aos seguintes direitos: “Direitos civis (como segurança e locomoção); direitos sociais (como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.); direitos políticos (como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc.)”.

O aluno B apresentou o seu conceito de cidadania atrelado ao indivíduo obediente e indiferente em uma determinada sociedade, ou seja, desconsiderando que “O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesse, solidário com seus pares.” (GOHN, 2001, p.15). Diante desta constatação, verificamos que este aluno precisa adquirir uma consciência crítica, desde já, sobre o seu papel de cidadão, a começar pela sua localidade.

Sobre as conclusões dos alunos A e J, ficamos surpresos, pois percebemos que eles expressam o cuidado que devemos portar uns com os outros, abolindo a ideia do individualismo, ou seja, os discentes defendem uma “concepção plena de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais”. (GADOTTI, 2000, p.134).

Diante das pesquisas acerca da Cidadania Planetária, verificamos que ser cidadão está além do que seja direito e dever, consiste em compreender que somos “cidadãos do mundo” e que devemos reconhecer que a nossa pátria maior, a TERRA, reclama por mais amor, paz, tolerância, igualdade e solidariedade entre a humanidade. Sobre esta questão, Gutiérrez e Prado (2013, p.44-45) afirma que uma das características de pessoas planetárias “Interessam-se muito mais em fazer perguntas que em dar por aceitas as respostas. Pesquisam de forma permanente, buscando o lado oculto da vida, o não dito, o não proposto, as histórias não contadas. Sua crítica permanente, em geral, conduz a uma busca espiritual”.

Se todos pertencemos a uma pátria comum é importante desde já propagar “[...] um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da terra.” (BOFF, 1995, *Apud*, GADOTTI, 2000, p, 135). Dessa forma, perante esse discurso sobre a Cidadania Planetária, tivemos a ousadia de interrogar os alunos sobre qual a sua compreensão acerca da Cidadania Planetária, cujas respostas são reveladas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Conhecimentos prévios acerca da Cidadania Planetária

Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Um cidadão solidário que age ajudando o próximo.	Que nós não somos uma sociedade de um só lugar e sim, do mundo, do universo.	Que a gente não é só cidadão onde moramos, mas em todo lugar.	Por uma cidadania global.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
É você ser solidário e compartilhar o que você tem e lutar contra as injustiças.	É o ato que todos temos os mesmos direitos e deveres.	Respeito ao próximo.	É o ato em que todos temos os mesmos direitos e deveres.
Aluno I	Aluno J	Aluno K	Aluno L
É a cidadania de todas as pessoas.	Ser justo.	É que todos devemos ter o mesmo direito.	Respeitar nós aonde moramos, o povo, lugares, respeito sempre.

Fonte: Elaborada pelos autores.

É perceptível, na grande maioria das concepções dos discentes, a aproximação das ideias da Cidadania Planetária. Tomamos, como exemplo, os alunos A, B, C, E, F, G, H, I, J, K e L, que trazem a ideia de justiça, solidariedade, cidadania a partir da sua localidade e do respeito à diversidade cultural. Importante lembrar que estas respostas foram apenas o conhecimento prévio acerca da Cidadania Planetária, pois em nenhum momento tínhamos ainda trabalhado o conceito dessa temática. Dessa forma, ficamos até surpresos de os educandos já trazerem consigo a consciência de que precisamos de um mundo que pratique mais igualdade e tolerância uns com os outros, pois afinal todos nós pertencemos e convivemos em um mesmo planeta, a TERRA, o qual merece ser cuidado. Esse cuidado a cada dia precisa ser fomentado entre os estudantes no espaço escolar, pois, como afirma Lima, Silva e Albuquerque. (2021, p.126):

[...] cuidar deve ser o fato de querer ver uma realidade mais dinâmica e saudável, longe de situações de violência e conflito permanente. Neste sentido, educar para a paz é um desafio em meio a tantos outros que há na escola. Porém este se faz necessário frente à realidade em que vive no cotidiano escolar, não somente de violência no sentido de guerra, mas na violência da não existência de valores e ética que sejam propiciadores de um clima de harmonia e bem-estar entre os intervenientes do meio social e escolar.

Sobre a concepção do aluno D, que afirma por “uma cidadania global,” ficamos a refletir as palavras em que Gadotti (2000, p.136) faz uma crítica ao declarar que “A cidadania global é considerada como um processo lento de construção, inconcluso, na medida em que existem ainda muitos excluídos da globalização”. Entretanto, é compreensível o estudante empregar a palavra global, pois estamos convivendo com a era da globalização, em que as notícias são veiculadas rapidamente e as propagandas de diversos produtos adentram em nossas casas. Para ele, certamente a cidadania esteja no mesmo ritmo dessa rapidez.

As perguntas expostas nos quadros e as quais analisamos nos deram um norte para poder desenvolver de forma mais crítica e organizada a nossa pesquisa referente à temática em estudo. Então, logo adiante, iremos apresentar a segunda atividade que foi desenvolvida entre os alunos, objetivando reconhecer e valorizar o processo histórico de sua localidade, destacando a importância dos nossos costumes, da cultura, economia, ou seja, a identidade cultural dos sujeitos que compõem uma determinada comunidade.

As imagens abaixo destacam o momento em que os alunos estavam concentrados no filme. De maneira preventiva, adotamos uma estratégia para evitar que nossos alunos cochilassem ou se distraíssem durante a explanação do filme. Dessa forma, resolvemos fazer pipoca e distribuir a cada aluno. Em algumas cenas do filme parávamos para refletir juntamente com os alunos, que, em seguida, faziam anotações nos cadernos.

Imagem 8 - Turma assistindo ao filme: *Narradores de Javé*.



FONTE: De autoria própria.

Após o término do filme, solicitamos aos alunos que realizassem uma atividade sobre o filme (ver figura a seguir)

Figura 12- Atividade realizada após o filme.

ELETIVA HISTÓRIA LOCAL- PROFESSORA: PERPÉTUA	
NOME _____	TURMA _____
<b>Temática:</b> Refletindo o filme “Narradores de Javé”, com o olhar voltado para a importância da construção da História Local.	
1 - Análise do filme “Narradores de Javé” identificando os seguintes aspectos:	
A) Memória	
B) Oralidade	
C) Fontes históricas	
2) Descreva algumas cenas que retratam a importância da memória do povo de Javé.	
3) Por que os habitantes utilizaram a oralidade como fonte histórica?	
4) Aponte as principais ideias de cada personagem quando se referiram à fundação de Javé.	
5) Na sua concepção, por que Antônio Biá não escrevia os relatos do povoado?	
6) Digamos que a sua localidade (Jaguaruana-CE) estivesse também prestes a ser inundada ou qualquer coisa desse tipo. Quais memórias você colocaria em um dossiê para salvar a história da sua localidade? Escreva um texto com no mínimo 20 linhas, destacando a cultura, costumes, tradições e outros aspectos importantes do seu espaço local.	

Fonte: De autoria própria.

A atividade citada acima nos trouxe uma grande surpresa com relação à sexta questão, ou seja, as equipes resolveram, por si sós, pesquisar a trajetória histórica de sua localidade. As equipes nos procuraram e perguntaram se podiam apresentar a sexta questão por meio de slides. Com certeza achamos a ideia ótima e pensamos o seguinte: “Nossa! Que felicidade sabermos que o grupo da eletiva tem a competência chamada autonomia”.

A título de informação, iremos apresentar a imagem de uma equipe que abordou sobre a construção histórica do seu espaço: “Assentamento Bela Vista”. A equipe trouxe muitos conhecimentos acerca da luta e da resistência dos povos que eram tidos como Sem Terra. A equipe que apresentou era composta por filhos e netos de pessoas que lutaram e conquistaram uma terra para morar e obter sustento por meio da produção agrícola.

Imagem 9 - Apresentação dos membros da equipe.



FONTE: De autoria própria.

Imagem 10 - Aluno explicando o processo histórico da comunidade Assentamento Bela Vista.



FONTE: De autoria própria.

Como podemos observar, a sexta questão da atividade proposta convida os alunos a contribuírem com suas memórias acerca do conhecimento do seu espaço local. Desse modo, iremos agora apresentar a escrita de alguns textos produzidos pelos estudantes que relataram sobre o significado e a importância do seu pertencimento a sua localidade. A escrita que vamos apresentar a seguir está respeitando a maneira como cada estudante escreveu a sua ideia:

“Currálinho da Barra, antigamente não existia essa vila de casas que hoje se chama Currálinho da Barra. As casas de antes eram uma distante da outra, com a chegada dos portugueses essa mudou. O senhor José Augusto Ramalho André, foi Português que comprou as terras daquele lugar. Ele tinha interesse em viveiro de camarão, foi aí que ele abriu uma empresa chamada Ceará Produção e Exportação de camarão LTDA. Bom, ele fez as casas do Currálinhos da Barra e deu para cada pessoa que vivia naquela região. Ele fez um documento de ocupação e posse para que ninguém pudesse

tomar. E com os terrenos das pessoas que ele deu as casas, ele pegou e fez viveiros de camarão e fim.” (Aluno A).

“Jaguaruana antigamente não se existia casas boas nem hospital bom, o hospital era uma casa que tinha somente uma parteira, a primeira escola a ser feita foi o Manuel Sátiro e só pegava o oitavo ano. Algumas culturas de Jaguaruana são o memorial da carnaúba, a sede da banda de música do São José e o centro cultural do Giqui. Outra cultura é as redes que deu o “nome” a cidade “Jaguaruana terra da rede”. Alguns costumes são carnaval no mês de fevereiro, as quadrilhas no mês de junho, os blocos entre outros. As tradições são as danças na rua as festas da prefeitura os desfiles 07 de setembro entre outros. O aspecto de Jaguaruana é ser calma, ter pessoas que se ajudam, algumas que visita até gosta de ficar” (Aluno B).

“Onde minha tia mora tem muitas dificuldades, antigamente ela carregava balde de água na cabeça ia lavar roupa os açudes. Ia buscar lenha no mato pra fazer fogo. Ia pra escola a pé muitas vezes porque o ônibus dava o prego. O caminho era cheio de lama e antes ir pra escola não merendava quase nada só café e farinha. Quando chovia molhava tudo aí meu avô ia caçar pra botar comer dentro de casa e minha vó ia lavar roupa no rio e minha tia tinha que ficar em casa cuidando das irmãs dela.” (Aluno C).

“Aonde eu vivo conta-se que antigamente vivia-se poucas famílias, minha vó conta que quando ela era muito nova tinha um costume que todas as noites acontecia serões, chamava-se todas as pessoas que moravam nas redondezas e iam para uma casa fazer trança de chapéu, quando acabavam as tranças o salão ficava cheio de moças e rapazes a dançar. Naquele tempo não tinha luz elétrica era luz de lamparina. Também acreditava-se naquele tempo que no mês de maio Nossa Senhora de Fátima vinha buscar anjos para o céu, pois justamente nesse mês morriam muitas crianças com menos de dois anos. Minha vó conta que no tempo que minha mãe e minhas tias eram havia um preconceito com relação as mesmas usarem calças compridas, conta minha vó que meu avô não permitia as filhas usarem calça ele dizia que calça era coisa de homem.” (Aluno D).

“Jaguaruana mais conhecida como terra da rede é uma cidade que tenho grande apego, não só apenas por ter sido nascida e criada aqui, mas porque nela criei muitos laços e tenho muitas memórias que criei em Jaguaruana, as conversas na calçada, os passeios na praça, a tradicional festa do Semuj. Jaguaruana tem uma população muito acolhedora com novos habitantes e solidária com os mais necessitados, somos muito unidos, como uma grande família. No carnaval Jaguaruana entra em uma grande festa, com vários paredões na rua do centro, bandas tocando, e também todos os anos os blocos saem nas ruas de Jaguaruana contagiando seus moradores com alegria através de suas músicas de machinha.” (Aluno E).

“Em minha localidade tem algumas festas em comemoração há algum dia importante. Quando eu era menor eu amava brincar com as brincadeiras típicas do nosso Ceará como: bila, pula corda, esconde-esconde, boneca, pega-pega e várias outras. Minha localidade passou por várias transformações, mudanças. Ao decorrer dos anos as estradas foram mudando, as casas também foram ficando bem atuais do que as de antigamente que parecia de vários anos atrás. Os idosos por aqui costumam falar que em algumas dessas casas os nossos antepassados passaram ou até moravam nelas, falam que escravos passaram por aqui também porque em algumas dessas casas tem correntes daquela época e eles acham que poderiam ser desse tempo.” (Aluno F).

É perceptível, na escrita dos discentes, a importância e a valorização que eles trazem consigo acerca de sua localidade. A partir desses textos e de outros que foram produzidos, percebemos o quanto os nossos estudantes podem contribuir para um Ensino de História mais significativo e mais próximo da realidade dos sujeitos que fazem a História. Verificamos que a questão desenvolvida pelos alunos provocou neles a consciência de seu pertencimento a uma

comunidade, pois como afirma Ossana (1994, *Apud* SCHMIDT 2004, p.190), trabalhar a História Local com os estudantes é:

[...] produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele- próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/especiais.

Ao analisarmos o texto do aluno A, verificamos um conhecimento a mais que pode contribuir para a historiografia local. Muitas vezes, estamos discutindo, em nossas aulas, sobre a Lei de terras, as Capitanias Hereditárias, os latifúndios e o grande poder daqueles que possuem grandes extensões de terras e que exploram os que não as tem. Tais conhecimentos são explorados de forma tão distante e, ao mesmo tempo, tão perto da realidade de nossos alunos. Tivemos como exemplo o relato deste estudante. Certamente, esse distanciamento dos conteúdos históricos, muitas vezes abordados de forma distante da localidade dos estudantes, sejam alguns desafios no Ensino da História Local, pois, como assevera Fonseca (2009, p.118-119):

A fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados não possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o Estado (Unidade da Federação onde se situa a escola) são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo.

No discurso dos B, E e F, observamos questões relacionadas às transformações ocorridas na sua localidade, que, certamente, favorecem o entendimento sobre o processo histórico de alguns prédios que foram transformados. Verificamos também as festividades como um valor cultural para os discentes, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e a valorização do Patrimônio Cultural Imaterial que nem sempre são discutidos no Ensino de História. Nesse sentido, Cury (2004, *Apud* VIANA, 2016, p.54) esclarece a seguinte ideia:

Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é frequentemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, produzindo um sentimento de identidade e continuidade, colaborando assim para favorecer o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Já os discentes C e D, trouxeram informações importantes no que concerne às histórias de vida de seus parentes, destacando suas dificuldades e os desafios diante da sobrevivência. Nesse sentido, consideramos que as informações explanadas nos textos nos fazem perceber que os estudantes procuram destacar o cotidiano de um determinado contexto

histórico e, ao mesmo tempo, nos fazem refletir as mudanças ou transformações ocorridas no processo histórico da localidade. Percebemos também que textos com este teor nem sempre estão incluídos na historiografia local, ou seja, não enfatizam outros sujeitos que fazem a História Local. É por isso que o historiador Raphael Samuel reconhece que o papel do historiador é também buscar outras fontes que enriqueçam a historiografia local, como, por exemplo, outros sujeitos e outros fatos que ficaram na margem dessa historiografia, tal assertiva podemos constatar na afirmação abaixo:

[...] Ao invés de permitir que os documentos estruturam o trabalho – ou que filtrem categorias de lei, contabilidade ou governo local -, o historiador pode fazer com que a pedra de toque se torne a experiência real da vida das pessoas, tanto no meio doméstico como no trabalho. Ele pode lidar com os problemas comuns não relatados do dia-a-dia, assim como com catástrofes melhor documentadas (enchentes, guerras de famílias), suicídios e assassinatos, namoro e casamento, bastardia, práticas de trabalho, greves. Ele pode tomar o pulso da vida cotidiana assim como registrar os tremores mais raros dos grandes eventos, acompanhar o ciclo das estações, mapear as rotinas semanais. (SAMUEL, 1989, p.232-233).

Ao levar em consideração as ideias citadas acima, verificamos que os textos dos discentes provocaram uma reflexão acerca de uma determinada realidade histórica, o sentimento de pertencimento e a noção das transformações de espaço, que, muitas vezes, não paramos para discutir entre os nossos alunos. Então, reconhecemos que a atividade proposta possibilitou uma busca dos educandos acerca do reconhecimento de seu papel como sujeito histórico e de cidadão, construído de forma coletiva a partir do seu local de vivência.

Em uma outra ocasião das nossas atividades trabalhadas na eletiva História Local, resolvemos levar a turma para uma visita à Biblioteca Municipal de Jaguaruana. No dia em que ocorreu essa visita estava acontecendo a semana do conhecimento da economia e da formação política de Jaguaruana-CE por meio de palestras e oficinas. Nesse sentido, achamos condizente fazer com que os alunos participassem desse momento. Como já citamos em um outro momento desse texto, estudar e refletir a política de uma determinada localidade é o primeiro passo para compreender o processo histórico desse espaço, pois, como afirma Martins Filho (2005, p.97), “[...] Não existe história local isolada”. Na imagem 11 observamos os estudantes prestando atenção ao palestrante (Mateus Poeta), que explana algumas obras da historiografia local, as quais nem sempre são conhecidas pelos seus habitantes. Nessa oportunidade verificamos que os discentes ficaram curiosos e interagiram com o palestrante.

Imagem 11 - Alunos conhecendo as fontes primárias sobre a História de Jaguaruana.



Fonte: De autoria própria.

Nosso intuito de levar nossos alunos para esta aula na biblioteca também estava em torno do conhecimento das fontes primárias, pois o historiador Martins Filho (2005) explica, na sua obra intitulada: *Como escrever a história da sua cidade*, sobre a importância da busca pelas fontes primárias quando se pretende desenvolver um projeto de pesquisa com a temática História Local. Assim, ele cita o conhecimento do município de Minas como exemplo quando estamos interessados averiguar fontes primárias. Contudo, o mesmo assevera a importância e os cuidados com essas fontes, ao afirmar:

Muitas dessas fontes, embora importantes para o estudo da história dos municípios mineiros, às vezes não apresentam os dados desagregados por município, tornando-se de pouca valia para o estudo das histórias locais. Ainda assim devem ser consultadas porque podem conter algum comentário ou informação sobre o município. Por isso, a grande importância de se localizar fontes nos municípios estudados, que garantam informações específicas sobre a vida local. (MARTINS FILHO, 2005, p.97).

Além do conhecimento das fontes primárias (obras, fotografias e jornais) inseridas na exposição da biblioteca, a turma pode conhecer a exposição de fotografias de jornalistas que são filhos da terra, porque nesse dia a biblioteca também estava enfatizando o dia do jornalismo. Observamos uma boa participação da turma, pois além do conhecimento desses filhos da terra,

também foram apresentados os principais acontecimentos que marcaram a vida social e econômica de seus habitantes, como, por exemplo, a “CHEIA DE 1985”, muito marcante na História de Jaguaruana. Na oportunidade, os discentes compartilharam os desafios que seus pais sempre comentam sobre a cheia.

No final da nossa visita à biblioteca, o palestrante Mateus Poeta resolveu fazer um sorteio, entre os alunos (imagem 12), de obras, fotografias e cordéis que trazem um pouco do processo histórico de Jaguaruana. Achamos muito importante esse momento, pois foi um incentivo à leitura e à multiplicação desses saberes para com os outros alunos que fazem a escola.

Imagem 12 - Aluna sorteada com um cordel de autoria de Mateus Poeta, que fala sobre Manuel Sátiro.



Fonte: De autoria própria.

Imagem 13 - A turma da eletiva História Local finalizando a sua aula de campo na Biblioteca Municipal.



Fonte: De autoria própria.

Essas primeiras atividades que discurramos até agora foram estratégias para possibilitar na turma uma valorização e o reconhecimento do estudo da História Local. Para nossa surpresa, deram certo, verificamos nos estudantes um interesse maior para dar continuidade às pesquisas acerca do seu espaço, pois a cada aula eles ficavam surpresos com as informações acerca de sua localidade que até então não conheciam. Também observamos que os discentes gostaram da ideia de ultrapassar os muros da escola para o encontro com outros conhecimentos além dos que já tinham sido explanado em sala de aula, porque “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 2011, p.21).

Consideramos que tais atividades contribuíram para a ideia do que chamamos de “pertencimento de um lugar”. Na maioria das vezes esse pertencimento está perto, mas, ao mesmo tempo, distante, pois estamos mais próximos da História elitista ou positivista, acabamos nos esquecendo da nossa construção histórica local e também de dialogar com a história regional, nacional e mundial. Sobre tais ideias, é importante salientar a seguinte assertiva:

Sabemos que a construção das nações teve grande influência do poder político, econômico e religioso sobre a maioria, que são os sujeitos que compõem a classe dominada. A inculcação de ideias hegemônicas sobre o conhecimento da história local distanciou de forma intensa os indivíduos da compreensão do seu verdadeiro papel como cidadãos de um espaço. (SAMPAIO; MORAES, 2022, p.114).

Ser cidadão não é reconhecer apenas os direitos e deveres, mas também adquirir uma consciência crítica sobre a nossa participação no campo político, econômico, social e

cultural. Acreditamos que nossos estudantes precisam internalizar essa consciência, a começar pelo seu local de vivência.

## **7.2 Oficina trabalhando o conceito da Cidadania Planetária**

Como já devem ter percebido, nosso intuito com a eletiva História Local foi trazer também a consciência da Cidadania Planetária entre os alunos a partir do seu local, pois a proposta da Cidadania Planetária já vem sendo discutida há algum tempo, como, por exemplo, por Moacir Gadotti e Emídio de Souza, quando trazem, no prefácio da obra intitulada: *Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*, a seguinte ideia:

Na base da proposta de “educar para a cidadania planetária”, está o paradigma Terra, isto é, a concepção de uma comunidade humana una e diversa. Está o desafio de realizar uma profunda revisão dos nossos currículos e dos processos educativos. Exige a compreensão de que o contexto local está mais complexo porque nele, cada vez mais, está presente o global. Agir sobre este implica considerar as interferências daquele. A comunidade é, ao mesmo tempo, local e global. (GADOTTI; SOUZA, 2011, p.11)

Ao refletir o discurso dos autores mencionados acima, observamos a necessidade de dialogar com a História Local a ideia de Cidadania Planetária. Para isso tínhamos, primeiramente, que explorar os conceitos dessa ideia, porque, além da importância de os estudantes reconhecerem e valorizarem o processo histórico de sua localidade, é também relevante que se entenda que esse processo histórico não acontece de forma isolada e nem fragmentada.

Para começar a nossa oficina, exploramos a seguinte atividade:

Figura 13 – Atividade.

OFICINA DA ELETIVA HISTÓRIA LOCAL

NOME: \_\_\_\_\_

TEMÁTICA: História Local: uma janela para o mundo

1- Assistir ao vídeo da canção de Milton Nascimento que tem como título: "Janela para o mundo" (M. Nascimento / Fernando Brant) - Milton Nascimento (Álbum: "Nascimento" - Ano: 1997).

Janela para o mundo (Milton Nascimento)

Da janela, o mundo até parece o meu quintal  
Viajar, no fundo, é ver que é igual  
O drama que mora em cada um de nós  
Descobrir no longe o que já estava em nossas mãos  
Minha vida brasileira é vida universal'  
É o mesmo sonho, é o mesmo amor  
Traduzido para tudo o que o humano for  
Olhar o mundo é conhecer  
Tudo o que eu já teria de saber

Estrangeiro eu não vou ser  
Estrangeiro eu não vou ser  
Ê, ê, ê,  
Estrangeiro eu não vou ser ê, ê

2) O que o autor quer dizer com a seguinte frase: “Estrangeiro eu não vou ser”

3) Destaque alguns acontecimentos que já ocorreram na sua localidade e que podem ser vistos em outros estados ou países.

4) Escreva um poema cujo tema seja a vida: sua própria vida, a vida de algum ser amado, a vida da natureza etc.

Fonte: Adaptado de Gutiérrez e Prado (2013, p.108).

Lembrar que as ideias expostas nesta oficina surgiram a partir da leitura da obra intitulada: *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, que tem como autores: Francisco Gutiérrez e Cruz Prado. Em uma das passagens dessa obra, os autores mencionaram o seguinte questionamento:

Numa das canções de Milton Nascimento ele diz: “Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou”. Creio que se as crianças de nossas escolas entendessem em profundidade o significado dessas palavras, estariam iniciando uma verdadeira revolução pedagógica e curricular. Como posso sentir-me estrangeiro, se pertencço a um único território, a Terra? Se sou cidadão do mundo, não podem existir para mim fronteiras. As diferenças culturais, geográficas, raciais e outras enfraquecem diante do meu sentimento de pertença à Humanidade. (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p.24).

Desse modo, resolvemos colocar em prática este questionamento com a turma, começando pela escuta da canção a partir da qual, logo depois, realizou-se uma discussão das entrelinhas da música. Os discentes comentaram que não conheciam a melodia, chamamos a

atenção para apenas compreender a mensagem da canção, e para nossa surpresa, a grande maioria entendeu o recado da cantiga. Afirmamos a nossa surpresa com base nas respostas às questões propostas na atividade em folha que foi entregue a todos os participantes. Procuramos trazer as respostas de cada questão de forma resumida para evitar a repetição de algumas ideias. Dessa maneira, vejamos as seguintes respostas mais apresentadas para a pergunta: O que o autor quer dizer com a seguinte frase: “Estrangeiro eu não vou ser”?

Que em um mundo planetário somos todos iguais, que não precisamos de desigualdade social. (Aluno A);

Porque na sociedade as vezes discrimina por a pessoa ser diferente a cor da pele ou um olho puxado. (Aluno B);

Pois ele reconhece tudo na região e no mundo então ele é um cidadão planetário e não será um estranho. (Aluno C);

Que ele não vai ser um estranho em outro país. (Aluno D);

Que tudo que vivemos aqui também tem em outros lugares. (Aluno E).

Reconhecemos que as respostas dos alunos estão coerentes, no que se refere à valorização e respeito à etnia, bem como a grande difusão de saberes e à consciência de que os acontecimentos ocorrem independentemente do lugar de onde estamos. Percebemos então que estas concepções já seriam um grande passo para que os alunos fizessem um diálogo com a temática História Local.

Acreditamos que, na maioria das vezes, os acontecimentos que ocorrem em nosso local, região, país, não são compreendidos de forma planetária, pois ainda carregamos conosco o sentimento de individualidade, contribuindo com o ser fragmentado. Conforme esta reflexão, os educandos responderam que: Enchentes e Covid 19; roubos; surto de dengue; demolição de escolas; enchentes; desmatamentos; achado de cadáver; drogas; saneamento básico; desigualdade social; assaltos; poluição; avanço tecnológico; as missas; ano novo; natal; falta de água são acontecimentos que já ocorreram na sua localidade e que podem ser vistos em outros estados ou países também.

As declarações expostas acima foram as mais citadas pelos educandos. Acreditamos que são acontecimentos que tem significado que de alguma forma marcaram ou ainda marcam o seu espaço de vivência e que são compartilhados de forma coletiva. Consideramos importante ter instigado a turma sobre a Consciência Planetária a partir dessa questão, pois observamos que eles refletiram essas ocorrências a partir do seu local, direcionando o pensamento de que todos nós que habitamos uma pátria maior, que é a Terra, compartilhamos dos mesmos

sentimentos. Acreditamos que Moraes e Petraglia (2021, p.02-03) respondem mais claramente sobre o que nos une, para entendermos que somos seres planetários, ao afirmarem:

Em realidade, somos filhos da Terra e do Cosmo e nos esquecemos disto. Trazemos em cada um de nós o mundo físico, biológico, social, cultural e espiritual que une tudo e a todos. Esta consciência de nossa materialidade comum exige uma mudança imediata em nossa visão de mundo, no sentido de superar o reducionismo, a fragmentação e a superatividade propugnadas pela ciência tradicional, com seus valores insustentáveis, nutridores de uma ética incompatível com as demandas atuais e cujas consequências destrutivas e catastróficas para o planeta são absolutamente inimagináveis.

Com relação à quarta questão, que teve como objetivo desenvolver um texto ou um poema sobre a vida ou a natureza, observamos que os alunos nos trouxeram alguns testemunhos de sua vida, principalmente no que concerne às suas angústias. É como se a questão tivesse sido uma ponte de desabafo. Verificamos também mensagens acerca da importância da vida e da natureza. Desse modo, procuramos selecionar alguns textos dos estudantes que falam sobre esse sentimento, que é amar a vida e os seus semelhantes, lembrando que essa seleção não foi fácil porque todas as leituras traziam boas reflexões que se aproximam da proposta de cidadãos planetários. Vejamos logo abaixo:

No mundo existem várias vidas das quais todas precisam ser protegidas. Vidas que precisam ser protegidas como animais, como você, seus amigos e seus pais. Por isso precisamos o mundo preservar para que a vida possa continuar. (Aluno A)

#### A destruição da Amazônia

Bom falar sobre os animais que eu amo muito que infelizmente sofreu com a queimada. Achei muito injusto acabou com a natureza, os animais quase todos morreram e doeu muito vê eles sofrendo, difícil ver que a metade de um lugar lindo se destruiu as águas. Muito triste ver que o Brasil se tornou assim. (Aluno B)

#### A pandemia

Não só minha vida, mas a de várias pessoas nessa pandemia foi muito difícil tivemos muitas percas, todos vivemos momentos complicados e desesperador, não sabíamos o que fazer, tudo estava fechado, escolas, mercados, lojas e outros, nesse tempo muitos alunos desandaram, eu fui uma dessas pessoas não consegui aprender nada durante essa pandemia e perdi a concentração que tinha antes, não passo muito tempo concentrada em algo porque não consigo. Enfim, isso afetou a todos. (Aluno C)

Nasci dia 22/11/2006, em Aracati-CE, com um ano de idade meu pai saiu de casa e perdemos contato. Com três anos iniciei minha vida escolar e não foi fácil, sempre me cobrava muito por notas boas, dava o meu melhor e também sofri muitos anos de bullying, não tinha amigos. Em 2020, mudei de colégio em busca de recuperar minha saúde mental e encarei como um novo recomeço. No novo colégio, eu não tinha muitos amigos, mas não sofria tanto como na outra escola. No final de 2021, me encontrava muito inquieta, pois teria que mudar de escola novamente, teria que me despedir dos poucos que fiz, e na nova escola sofresse bullying de novo? Se não fizesse amigos? 2022 entrei nessa nova escola e acabei gostando muito, fiz amigos e

hoje me encontro em uma jornada de autoconhecimento, tentando me conhecer melhor e me valorizar. (Aluno D).

### Minha vida

Tenho uma vida difícil e complicada, tenho ansiedade e síndrome de pânico. Faço terapia e continuo tentando viver minha vida, com ajuda do meu namorado e as pessoas que se importam comigo me apoiando e me ajudando e tentando superar tudo. Meu namorado sempre comigo nos melhores e piores momentos, sendo minha salvação e minha luz. (Aluno E).

Podemos observar, nos textos citados acima, um pedido de valorização à vida, algo que consideramos importante na proposta da consciência planetária. O aluno A, por exemplo, acredita que todos nós merecemos viver, mas isso exige a necessidade do cuidado e da proteção de todos os seres que estão em nosso planeta. Já no aluno B, percebemos a sua angústia com relação às queimadas que ocorreram na Amazônia, bem como à destruição dos animais que lá residiam. O aluno C nos trouxe também as suas memórias acerca do impacto que a pandemia (COVID-19) causou à humanidade. Isso demonstra que o estudante tem em mente sobre a importância de que todos nós precisamos uns dos outros. Nas suas palavras são perceptíveis as consequências que a pandemia lhe causou com relação a sua prática estudantil, o aluno destaca que não somente ele, mas todos sofreram os impactos do COVID-19.

Os alunos D e E asseveram, em suas palavras, sobre os seus desafios relacionados a problemas psicológicos, mas, ainda assim, acreditam que vale a pena lutar pela vida e admitem que precisam da ajuda de seus semelhantes para continuar a viver. A partir da leitura desses dois textos e de outros semelhantes, verificamos a importância de procurar olhar nossos educandos não somente como aquele ser que está na sala de aula apenas para aprender, mas também compreender que são seres carregados de sentimentos.

A partir da oficina centrada no conceito da Cidadania Planetária, constatamos que nossos estudantes já traziam consigo a consciência planetária, mas para descobriremos foi necessário desenvolver as estratégias que discorremos aqui nesse texto. Percebemos que para discutir de forma mais sistematizada a nossa proposta foi fundamental dialogar com os nossos discentes sobre os seus conhecimentos prévios, ou seja, é o que o educador Paulo Freire chama de “Leitura de mundo”. Sobre esta questão, trazemos a afirmação de Antunes (2002, s/p):

É importante ressaltar, porém, que o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade.

Observamos, nos textos dos discentes fatos relacionados ao seu cotidiano e que não deixam de fazer parte da sua construção histórica, o que precisa ser levado em consideração.

Percebemos ainda que a oficina propiciou oportunidades aos nossos alunos de falarem sobre a vida, sobre o cuidado uns com os outros, e desse modo contribuir para a “cultura da sustentabilidade”, enfatizada pelos estudiosos Gutiérrez e Prado. Esses pesquisadores discutem sobre a necessidade de nós, educadores, promovermos sete espaços que fomentem, nos sujeitos, o desenvolvimento da sustentabilidade. Como exemplo, iremos destacar quatro desses sete, que acreditamos ter em ocorrido com a nossa oficina, os quais são:

- de harmonia comigo mesmo como condição para ser harmônico com os outros;
- de autorrealização pela própria aceitação e pela aceitação dos outros;
- de construção criativa pela ruptura das aparências e pela autenticidade em tudo o que façamos;
- que preencham os vazios existenciais, que, mais que econômico, são de natureza espiritual. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.102-103).

Acreditamos que os saberes citados acima constituam o primeiro passo para que ocorra a consciência planetária, pois observamos nos discentes que o seu espaço local contribui para aprendizagens ligadas não somente à vida social, cultural, econômica e política, mas também à vida sentimental, ou o que chamamos de emoções, colaborando para o sentimento de solidariedade, o cuidado consigo e com os outros, ou seja, “Alcançar a escala planetária, a partir do local, exige sensibilidade, criatividade e uma vida em harmonia com a coletividade, o que não exclui os conflitos e as contradições.” (PADILHA, 2011, p.46).

### **7.3 Visita ao Memorial da Carnaúba**

Neste subtópico apresentaremos uma aula de campo que teve dois objetivos: o primeiro foi conhecer a importância do museu ou memorial da carnaúba como um espaço que traz a cultura e a economia dos cidadãos de Jaguaruana-CE. O segundo objetivo foi dialogar com a disciplina de História e o meio- ambiente, ou seja, realizarmos a prática da interdisciplinaridade.

Antes da visita ao museu, tivemos o cuidado de discutir algumas orientações sobre o conhecimento desse espaço, que foi uma aprendizagem a mais para a eletiva História Local. Nas orientações discutimos, por exemplo, que não entramos em museu apenas para observá-lo, mas também para sermos instigados nesse espaço, pois como afirma Abud (2013, p.127), em relação ao papel do museu:

[...] Como espaço de produção de conhecimentos aberto ao público, sua função é adquirir, conservar, pesquisar, comunicar e exibir evidências materiais do homem e

de seu ambiente para fins de pesquisa, educação e lazer. Assim, o papel social dos museus é definido, na atualidade, por sua função educativa.

Como já mencionamos, um dos nossos objetivos para com o estudo foi refletir a importância do Museu da Carnaúba no fortalecimento da cultura, no que se refere à economia do povo de Jaguaruana. Desse modo, é importante ressaltamos que esse espaço está localizado na Comunidade de Sítio Volta, pequeno interior de Jaguaruana. O museu que, é também chamado de Memorial da Carnaúba, tem como responsáveis Afro Moura Negrão e Dayse Rocha. São eles que lutam pela preservação da carnaúba, árvore que é conhecida também como “árvore da vida” e que é símbolo do estado do Ceará. É no memorial que estes representantes dialogam sobre as inúmeras utilidades que esta planta nos traz e sobre a consciência de sua sustentabilidade. Nas imagens 14 e 15, a seguir, podemos observar os alunos em palestra com o senhor Afro Negrão, explicando o valor da carnaúba para o nosso meio-ambiente.

Imagem 14 - Estudantes fazendo anotações sobre a importância da preservação da carnaúba.



Fonte: De autoria própria.

Durante o momento da palestra, observamos que os alunos faziam anotações e perguntas sobre as explicações de Afro, as indagações estavam voltadas sobre quem realizava o artesanato a partir da carnaúba e se ele recebia alguma ajuda financeira para manter aquele espaço de conhecimento e preservação da carnaúba. O palestrante afirmou que homens e mulheres de pequenos interiores de Jaguaruana desenvolvem o artesanato e que em grande parte da manutenção desse espaço é realizado por ele e sua esposa.

Imagem 15 - Afro Negrão explicando também que a palavra “meio ambiente” deveria ser substituída por “ambiente total”.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Diante da palavra “ambiente total”, que afro mencionou, os educandos instigaram o porquê dessa sua concepção. Desse modo, o palestrante afirmou que o ambiente é tudo para ele: plantas, animais e pessoas. Disse ainda que, além das pessoas que são bem vindas naquele espaço, também são bem recebidos os animais que ali encostam, dentre estes estão os gatos, os quais, para cada um, Afro tem um nome.

Os estudantes tiveram oportunidade de conhecer de perto como é realizada a plantação da carnaúba (imagem 16) e alguns objetos que são feitos dessa árvore (imagem 17). Na medida que os discentes exploravam o espaço do memorial, muito deles comentavam a seguinte frase: “Que lugar lindo! Sensação de paz e tranquilidade este ambiente”. Acreditamos que esta frase é devido ao espaço não se limitar apenas em expor objetos ou as utilidades da carnaúba, mas também propiciar aos seus visitantes a importância de um meio-ambiente mais puro, que merece ser cuidado pela humanidade.

Imagem 16 - Afro mostrando as mudas da carnaúba e como é realizada a sua plantação.



Fonte: De autoria própria.

Imagem 17 - Objetos produzidos com uso da carnaúba.



Fonte: De autoria própria.

Finalizamos o nosso encontro explorando o campo de plantações das carnaúbas e tirando algumas fotos com o palestrante, como podemos observar logo a seguir.

Imagem 18 - Espaço dedicado às plantações da carnaúba.



Fonte: De autoria própria.

Imagem 19 - Alunos no interior do memorial e segurando a bandeira de Jaguaruana - CE.



Fonte: De autoria própria.

Imagem 20 - Alunos, professores e Afro Negrão na entrada do memorial da Carnaúba.



Fonte: De autoria própria.

Após realizada a pesquisa de campo no memorial da carnaúba, resolvemos solicitar aos alunos um relatório sobre o que lhes chamou mais atenção e o que aprenderam com esta pesquisa. Desse modo, iremos expor alguns relatórios que trazem algumas ideias que merecem ser refletidas:

Figura 14 - Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna E (página 1)

Afro, o pesquisador ambiental de MG, recepcionou-nos no caminho do memorial e nos apresentou a Lagoa da Esperança, uma reserva natural onde 93 hectares de carnaúba foram replantados.

Segundo ele, o Memorial da Carnaúba existe há ~~10~~ 12 anos e, pretende-se, em um futuro não tão distante, tornar o espaço em uma praça turística, para que os visitantes possam ter mais tempo para conhecer a carnaúba, suas funcionalidades e a história daquela região, bem como de Jaguaruana.

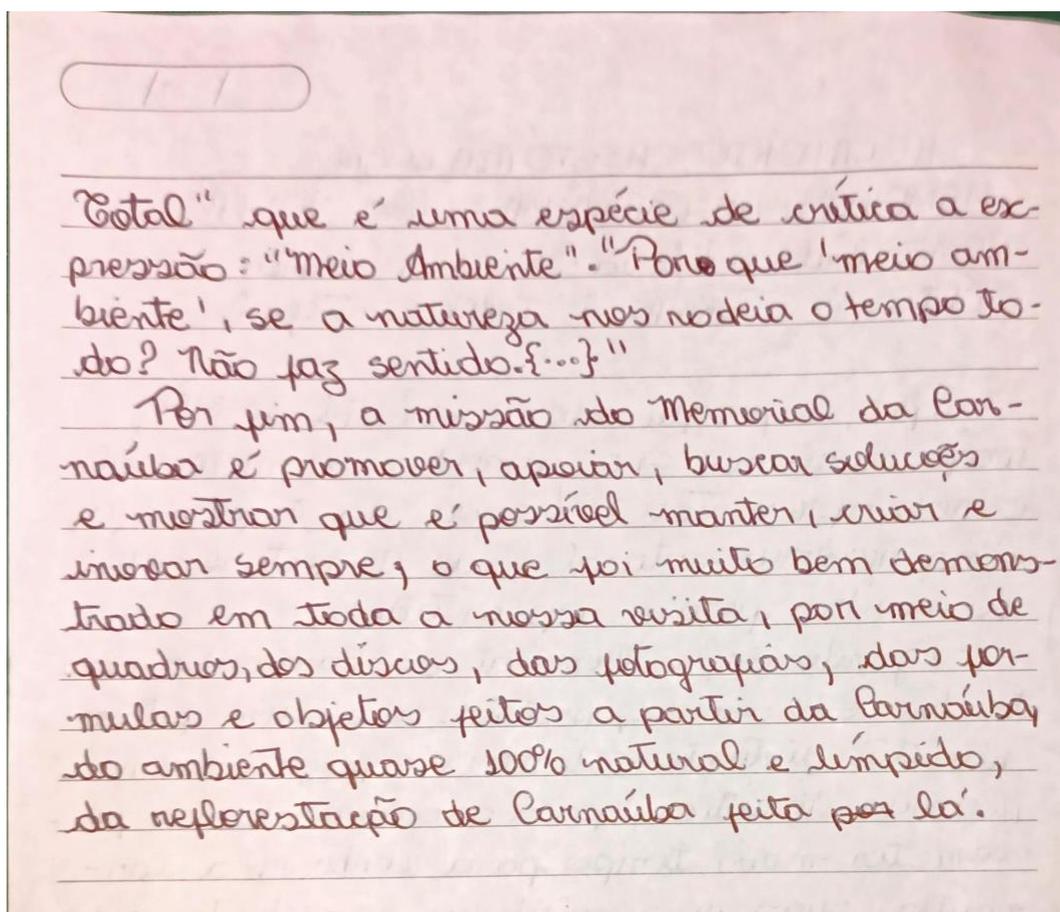
Grande parte dos objetos que estão no local são feitos artesanalmente e alguns são originários da Carnaúba. Isso, sem falar da produção de alimentos da agricultura familiar de subsistência (feijão, milho, arroz, etc) e da criação de animais (como vaca, boi, galinha, gato, etc).

Além de tudo o que foi citado, Afro nos apresentou uma nova expressão: "Ambiente



Fonte: Relatório da aluna E.

Figura 15 - Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna E (página 2)



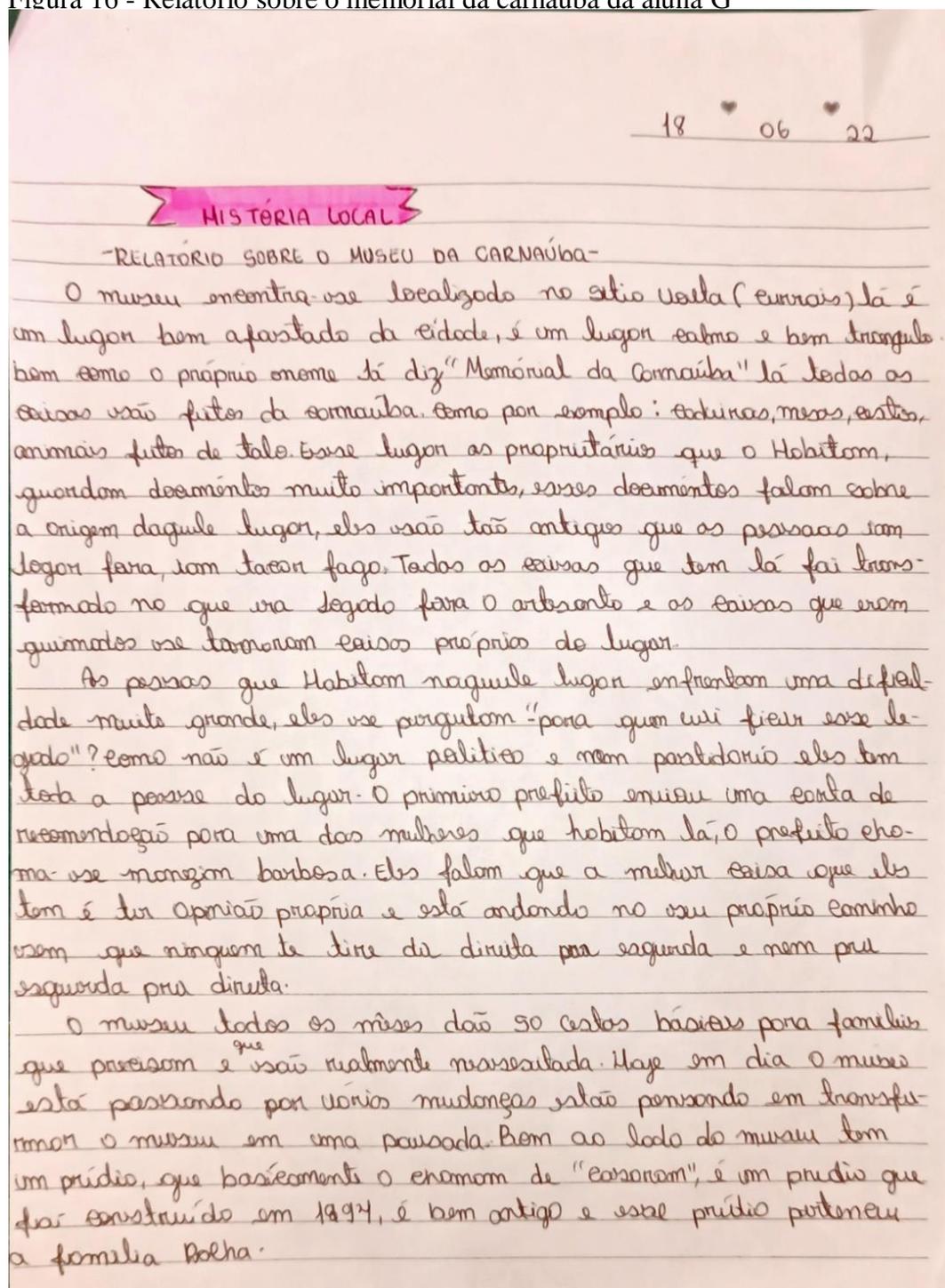
Fonte: Relatório da aluna E.

Observamos no relatório acima um resumo de conhecimentos que a aluna aprendeu, dentre eles, a frase que o palestrante mencionou: "ambiente total". Esta frase também nos deixou uma reflexão que condiz com a consciência planetária, pois o nosso ambiente não é constituído apenas por uma parcela de seres, como afirmam Gutiérrez e Prado (2013, p.36):

[...] a ecologia é uma ciência de relações entre todos os seres do universo; nesse sentido, o ser humano é um a mais desses elementos geradores de relações. Uma proposta ecológica baseada nas relações, interconexões e auto-organização dos diferentes ecossistemas tem que superar, como um dos requisitos iniciais, 'a visão ambientalista', por ser reducionista, anti-harmônica e 'conservacionista'.

Desse modo, acreditamos que a missão dos que fazem o memorial da carnaúba é trazer para a sua comunidade em geral a importância dessa planta como uma cultura a mais, a qual ela já faz parte do processo histórico local.

Figura 16 - Relatório sobre o memorial da carnaúba da aluna G



Fonte: relatório da aluna G

Verificamos que a estudante menciona no seu texto a preocupação dos que fazem o memorial da carnaúba, quando eles se sentem temerosos de quem dará continuidade a esse legado, que é cultivar e manter a carnaúba. Diante dessa preocupação, há de se refletir as palavras de Gadotti (2000, p.96-97), que nos chamam atenção sobre a prática de uma educação sustentável, que "[...] não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente,

mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana”.

Acreditamos que a nossa aula de campo tenha contribuído para com o estudo da História Local, pois verificamos que a maioria dos conhecimentos contidos neste espaço ainda estão na margem da historiografia da cidade de Jaguaruana. Desse modo, os discentes interagiram com assuntos relacionados à História, economia e fizeram contato com fontes históricas (jornais e fotografias). Além dos assuntos relacionados à historiografia local, podemos notar que os educandos dialogaram com os conhecimentos relacionados à natureza e ao meio-ambiente, ocorrendo, assim, a chamada interdisciplinaridade. Nesse sentido, Bittencourt (2009, p.268) discorre que a educação ambiental cumpre um dos princípios diante da interdisciplinaridade porque:

Para a educação ambiental, um dos princípios articuladores é o de a natureza ser dinâmica e não pode ser entendida como estática, sendo necessário percebê-la em seu movimento. Outro princípio, aparentemente óbvio, mas pouco explícito, é o que estabelece o homem como parte integrante da natureza.

Dessa forma, devemos multiplicar a consciência da preservação da carnaúba (árvore da vida) para as gerações futuras. Essa planta tem contribuído para a historicidade de um povo e atualmente está sendo ameaçada pelas derrubadas para dar espaço a outros fins econômicos.

#### **7.4 Discutindo a complexidade das redes de Jaguaruana-CE**

Neste subtópico iremos discutir como foi realizada uma pesquisa entre os alunos sobre a produção das redes de Jaguaruana. O principal objetivo dessa pesquisa foi fomentar, nos discentes, a compreensão da complexidade desse artesanato tão importante no processo histórico dessa localidade. Como já mencionamos em um outro momento neste texto, Jaguaruana é conhecida como a cidade das redes, porém esquecemos de refletir sobre cada conhecimento que contribui para a produção dessa arte.

Antes de conduzir os estudantes para a seguinte pesquisa, assistimos a duas aulas sobre o significado da palavra complexidade, para entenderem a temática da pesquisa. Dessa forma, procuramos discutir as ideias do arquiteto da complexidade, e que é Edgar Morin. Para ele, esse termo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o

político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2000, p.38).

Desse modo utilizamos a metáfora “Rede” para que nossos alunos entendessem quais os conhecimentos que estão interligados durante o processo da fabricação desse produto. Compreender esta ideia por meio de palavras, às vezes fica um pouco confuso para o aluno, por isso resolvemos trazer a metáfora, pois, para Almeida (2022, p.36), “A metáfora pode ser concebida, sobretudo, como uma construção do pensamento pautado pela mobilização do espírito diante das imagens que o mundo oferece”.

Durante a explanação da aula, discutimos que, muitas vezes, compramos e usufruímos das redes, mas não procuramos saber a historicidade desse produto que faz parte da vida cotidiana de cada cidadão jaguaruanense. Assim como a rede, os conhecimentos adquiridos no espaço escolar estão interligados uns com os outros, pois, como afirma Morin (2005, s/p): “Nós aprendemos a analisar, a separar, mas não aprendemos a relacionar, a fazer com que as coisas comuniquem. Ou seja, o tecido comum que une os diferentes aspectos dos conhecimentos em cada disciplina se torna completamente invisível [...]”

Imagem 21 - Aula sobre o significado da complexidade.



Fonte: De autoria própria.

Ainda sobre as duas aulas, assistimos a reportagens acerca das redes de Jaguaruana, e, em seguida, apresentamos a temática geral intitulada: *A Complexidade artesanal das redes: uma reflexão acerca das vivências dos artesãos das redes de Jaguaruana-CE*. A partir daí, apresentamos assuntos a serem pesquisados para o entendimento da temática geral, e que foram

sorteados entre as equipes. Logo abaixo apresentamos o quadro com as equipes e seus devidos temas:

Quadro 7 – Divisão dos grupos de alunos trabalhando “A Complexidade artesanal das redes: uma reflexão acerca das vivências dos artesãos das redes de Jaguaruana-CE”

Equipe 01	Visitar, observar e entrevistar os tecelões sobre processo do trabalho com a rede nas casas de tecelagem.
Equipe 02	Visitar pessoas que trabalham com redes nas suas residências.
Equipe 03	Entrevistar pessoas que comercializam as redes.
Equipe 04	Pesquisar a historicidade da introdução da fabricação da rede em Jaguaruana-CE.

Fonte: De autoria própria.

Antes de os alunos desenvolverem suas pesquisas, foram realizadas orientações para cada equipe, como, por exemplo, os procedimentos durante a utilização dos instrumentos metodológicos, que são as entrevistas e as fotografias, que merecem um certo cuidado, pois requer em a autorização dos envolvidos na pesquisa. Na ocasião cada equipe procurou tirar as dúvidas e trocar ideias sobre os assuntos a serem estudados.

#### ***7.4.1 Visitar, observar e entrevistar os tecelões sobre processo do trabalho com a rede nas casas de tecelagem.***

Existem muitas casas de tecelagem na cidade de Jaguaruana, espaços em que se encontram as máquinas e teares manuais e onde prevalece apenas a presença masculina durante o trabalho com as redes.

Com a modernidade, o processo de tecelagem ganhou as máquinas, mas ainda necessita das mãos do homem para fazer o trabalho. Do urdimento, que é o preparo do fio do algodão para ir ao tear, até a emenda dos fios, o trabalho exige atenção para que o tecido saia perfeito. Cada máquina fabrica, em média, 350 metros de tecido, que confecciona 30 redes de 2, 5 metros cada. Um rolo de tecido demora quatro dias para ficar pronto, tecendo durante oito horas diárias. Todas as etapas para a confecção da rede duram 15 dias. (FREITAS, 2012, s/p).

O primeiro passo para deixar o pano da rede pronto é a preparação do fio de algodão. A pessoa responsável por esta parte é o urdidor, ele passa um fio de uma caminhada de até 30km para concluir um rolo e, em seguida, os fios vão para a urdeira na produção dos rolos de fios. Já o segundo passo é o tear, seja ele mecânico ou não. Esse processo fica nas mãos dos

tecelões, alguns rapazes que trabalham afirmam que já são da terceira geração, mas as mulheres foram as primeiras a dominarem esta função.

Embora o tear mecânico ajude a tecer mais rapidamente os fios da rede, ainda assim é necessária a presença do tecelão em sua volta, pois é um trabalho minucioso e que merece muita atenção. Desse modo, a equipe 01 foi conhecer de perto como é realizado esse processo, como podemos identificar nas imagens abaixo:

Imagem 22 - Tear manual.



Fonte: Depositphotos<sup>4</sup>

Imagem 23- Tecelão manuseando o tear mecânico.



Fonte: Equipe 01.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://images.app.goo.gl/XHrZqQSRU3vXKtBJ6>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Imagem 24 - Tecidos das redes prontas para receberem o acabamento final.



Fonte: Equipe 01.

Imagem 25 - Apresentação da equipe 01.



Fonte: Equipe 01.

Durante a explanação da equipe, observamos que os colegas que assistiam interagiram com o grupo fazendo perguntas e ao mesmo tempo relatando que membros da família já tem experiência no trabalho com a tecelagem.

#### ***7.4.2 Visitar pessoas que trabalham com redes nas suas residências.***

Embora as máquinas elétricas tenham um papel fundamental na fabricação do tecido das redes, ainda são as mãos de homens e mulheres que dão o toque final dessa arte, pois é no espaço doméstico que:

Dá-se o acabamento da rede, que corresponde aos trabalhos de feitura da bainha, do cadilho, da mamucaba, das varandas e do trançado e colocação dos punhos. Essa parte do processo é caracterizada pelo trabalho manual realizado por mulheres nas suas residências ou, em menor número, na própria fábrica. (FROTA *et al.*, 2003, p.124).

Esse trabalho manual citado acima ainda é muito presente no cotidiano dos artesãos de Jaguaruana. Podemos até afirmar que seria um legado cultural para as famílias que até hoje dão continuidade a esta prática. Nesse sentido, a equipe 02 visitou algumas pessoas que há alguns anos contribuem para com o seu conhecimento no processo da fabricação das redes. Dentre as informações coletadas pelos alunos estão as seguintes: pessoas de idade entre 40 e 50 anos ainda trabalham com varandas e gradeamento da rede, desde crianças já vem desenvolvendo esta prática. Uma boa parte afirma que herdou esta habilidade das mães, avós ou tias e que pretendem dar continuidade, pois gostam muito desse ramo. Com relação ao ganho, recebem dois reais no máximo para cada atividade.

Imagem 26 - Artesã fazendo trança nas redes.



Fonte: Equipe 02.

A trança da rede serve para passar a mamucaba (fita que é passada na trança da rede e serve para segurar e separar as tranças da rede). A trança e o trancilinho é que contribui na construção dos punhos da rede.

Imagem 27 - Alunos e artesã no momento da entrevista.



Fonte: Equipe 02

Imagem 28 - Apresentação da equipe 02.



Fonte: Equipe 02

Verificamos muita interação por parte dos colegas quando a equipe 02 nos trouxe informações sobre o acabamento final das redes de dormir realizado nos domicílios das artesãs. A grande maioria desses educandos mencionaram que já conheciam esse processo porque viam suas tias, irmãos e até mesmo o pai e mãe desenvolvendo essa função. Segundo os colegas, cada conhecimento desse empregado no acabamento das redes exige atenção, concentração e habilidades.

A equipe finalizou sua apresentação ressaltando que a temática desenvolvida por meio da entrevista ajudou a compreender de perto o processo do trabalho das artesãs. O grupo ainda mencionou que a entrevista possibilitou uma interação maior com a pessoa que estava sendo entrevistada, pois durante as perguntas relacionadas ao trabalho manual, a artesã chegou a desabafar que nem sempre o seu trabalho é valorizado, pois o valor que ganha é muito pouco pelo grande trabalho desempenhado na produção final desse artesanato.

#### ***7.4.3 Entrevistar pessoas que comercializam as redes.***

A rede é a base da economia de Jaguaruana, ela emprega em volta de 70% da população. As três usinas (Santana, Multicor e Jaguatêxtil), por exemplo, produzem a matéria prima da rede, que são os fios de algodão, gerando emprego para os cidadãos dessa cidade.

As redes de dormir de Jaguaruana carregam o selo de Indicação Geográfica (IG), este que confere mais originalidade do produto. O selo IG é conferido pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) do Ministério da Economia. Dessa forma, a agente de Inovação do NUTEC (Núcleo de Tecnologia e Qualidade Industrial do Ceará), Silvanira de Oliveira, explica que este selo “Traz uma série de benefícios para a região de Jaguaruana e para o Ceará como todo e para os produtores [...] O consumidor vai estar comprando uma rede cujo selo confere qualidade e confiabilidade do produto”. (OFÍCIOS, 2019).

A equipe 03 fez uma visita a uma fabricante de redes e, na oportunidade, os estudantes tiveram uma conversa com a agente sobre os procedimentos da comercialização da rede. Desse modo, a fabricante relatou que já faz trinta e oito anos, que trabalha neste ramo, apesar do tecido e os fios das redes terem aumentado, ainda assim a senhora não desiste de fabricar, pois ela afirma que gosta e é a única coisa que sabe fazer. Suas redes são vendidas principalmente para Manaus, Belém, Santarém e Fortaleza. Ela ainda afirma que o selo das nossas redes é muito importante para a valorização do produto, pois ainda existe um concorrente, que é a Paraíba, só que a mercadoria da Paraíba não chega nem a imitar a nossa de Jaguaruana, explica a senhora, nossas redes são conhecidas pela sua qualidade.

A fabricante ainda explica que a rede é uma mercadoria que não fica parada no estoque, não é como um calçado que sempre fica em desperdício. Desse modo, em meio a esse diálogo, a senhora explanou um pouco sobre a sua historicidade como fabricante de rede ao relatar:

Eu comecei nesse ramo com treze anos de idade, foi com treze anos que eu casei e foi com treze anos que eu comecei. E minha história começou com o Crediamigo... Eu fui no Crediamigo, e me disseram para fazer um Crediamigo e comprar umas redes para eu fazer, aí eu comecei, com treze panos de rede, fui fazer treze redes e desses treze panos até hoje estou aqui, há trinta e oito anos fabricando redes. É como eu te digo, a gente não tem uma coisa certa, mas hoje eu fabrico mesmo com o comércio fraco, mesmo em um mês fraco eu fabrico na faixa de trezentas à quatrocentas redes, e quando o comércio está melhor é bem maior a produção. (DEPOIMENTO DE FABRICANTE DE REDES, COLHIDO PELOS ALUNOS DA EQUIPE 3).

Os discentes tiveram oportunidade de conhecer um pouco sobre o espaço de trabalho da senhora, conforme as imagens a seguir:

Imagem 29 - Fabricante mostrando as redes embaladas para serem distribuídas para o comércio.



Fonte: Equipe 03.

Imagem 30 - Redes mais vendidas no comércio: rede de fio, elas são feitas no batelão, depois é feito o trancilinho.



Fonte: Equipe 03.

Imagem 31 – Máquina de empacotamento das redes.



Fonte: Equipe 03.

#### ***7.4.4 Pesquisar a historicidade da introdução da fabricação da rede em Jaguaruana-ce.***

Quando pronunciamos a palavra Jaguaruana, de imediato lembramos de rede, como ficou evidente na discussão das informações já mencionadas nas pesquisas dos discentes até agora, mas o que ainda não paramos para refletir foi a maneira pela qual ocorreu a introdução desse artesanato tão rico e simbólico nas terras dessa localidade. Nesse sentido, os membros da equipe fizeram uma entrevista com o professor Jefferson, que leciona a disciplina de História na escola em que os alunos estudam. O docente, além de discutir sobre os conteúdos históricos explanados nos livros didáticos, também pesquisa e analisa documentos referentes à História de Jaguaruana. Por esta razão, a equipe tirou um momento da aula da eletiva História Local para entrevistar o professor sobre a temática em estudo.

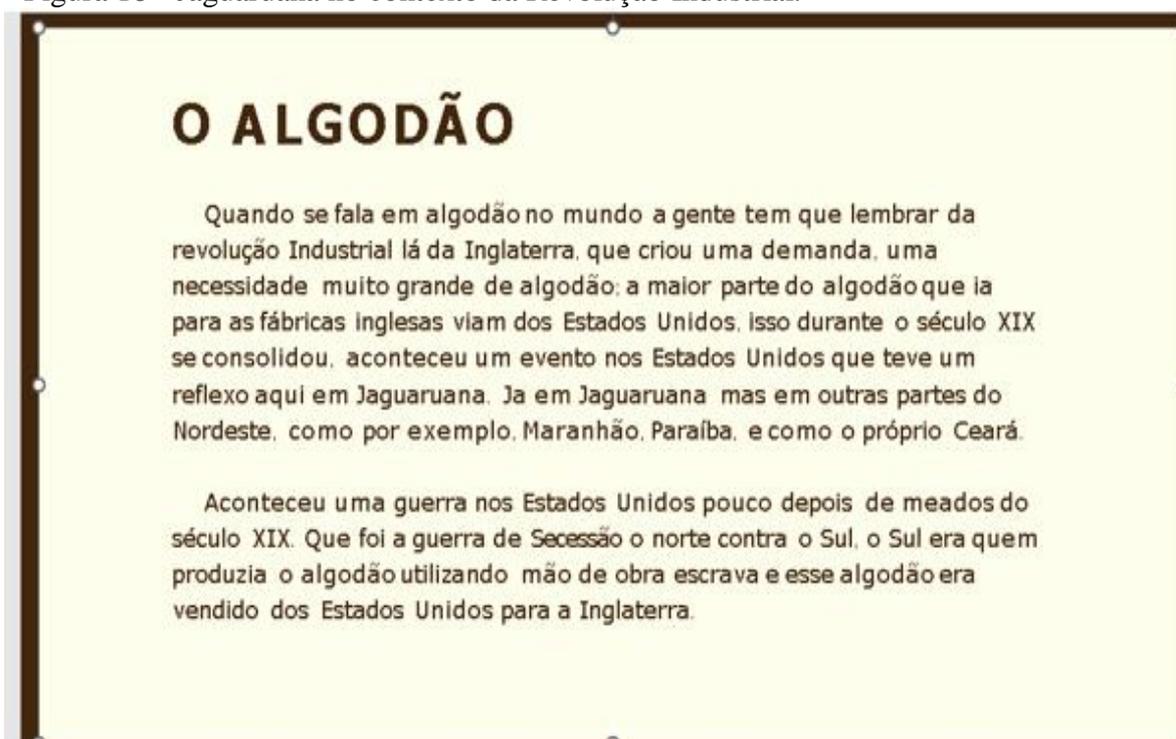
Importante lembrar que os educandos pediram permissão ao professor para gravar a entrevista, na qual sua fala foi transcrita e apresentada por meio de slides. Logo abaixo trouxemos os trechos dos slides que a equipe apresentou acerca da historicidade da introdução da fabricação de redes em Jaguaruana. Nesses trechos observamos o quanto foi importante para esses alunos passear pela história nacional e mundial a partir do seu local de vivência.

Figura 17 - O plantio do algodão em Jaguaruana-CE.



Fonte: Equipe 04

Figura 18 - Jaguaruana no contexto da Revolução Industrial.



Fonte: Equipe 04

Figura 19 - A contribuição do algodão no desenvolvimento da região do Vale do Jaguaribe.

Terminou a guerra de Secessão nos Estados Unidos. Mas a cultura do algodão foi muito favorecida, ela teve um crescimento muito amplo na região do Vale Jaguaribe. Veios os subprodutos, então o Ceará deixou de trabalhar só com algodão e passou a trabalhar com outros momentos de algodão.

A partir de 1995, 1997 o Ceará passa a ter uma fábrica que produz o óleo do caroço do algodão, é uma outra parte do processamento. Essa outra parte do processamento junto com ela vem também as pequenas fábricas de tecido, como hoje em Fortaleza tem um local chamado beco da poeira, é a verdadeira fábrica da família do Tomás. Então lá se processava o algodão e transformava em tecido.

Fonte: Equipe 04

Diante desse slide percebemos que alguns alunos que pertencem à comunidade do Giqui (distrito de Jaguaruana) não sabiam dessa historicidade com relação ao algodão. Essa informação foi bastante relevante para os alunos compreenderem o ciclo do algodão a partir do seu local de vivência.

Figura 20 - A raiz da fabricação das redes em Jaguaruana (início).

## USINA SANTANA

Em Jaguaruana devido a esse grande crescimento de algodão, a família Klein instala em Jaguaruana uma fábrica de processamento de algodão, que hoje se chama Usina Santana. Então lá nos meados dos anos 30 40 essa fábrica mantém até hoje a parte antiga dela, mantém o formato das fábricas inglesas que se processava o algodão aqui em Jaguaruana. A partir desse processamento de algodão surgiu também uma outra parte do beneficiamento que é a produção de fios. Junto com a produção de fio veio também a produção de tecido em forma de redes. Existia um tear que hoje não é mais visto em Jaguaruana, o primeiro tear que produzia redes de dois, três panos.

Fonte: Equipe 04

Figura 21 - A raiz da fabricação das redes em Jaguaruana (conclusão)

Nesse processo mulheres como Francisca Rocha, como a família Delfino, e a Rosa Coelho, são nomes desse primeiro momento lá dos anos 50 em Jaguaruana foram Pioneiros nessa produção comercial de redes. Foram as três famílias que começaram a trabalhar nessa produção de algodão. o algodão já era processado em Jaguaruana desde mais ou menos a década de 30 40.

Então as famílias passaram a produzir o fio aqui, e esse fio favoreceu que produziste também o tecido que foi a grande novidade. Então a partir dessa vinda dos primeiros tiars que hoje esses tiars de três panos não é mais vistos aqui em Jaguaruana. vemos os tiars elétricos aqueles das fábricas inglesas onde a produção de rede não é tão mais manual assim, ela passa a ser uma produção industrial. Hoje nós vemos uma produção industrial, embora haja uma parte artesanal da rede, feitas por mulheres, homens na produção de varandas. A maior parte dela é feita artesanal, mas a produção do tecido em si ela é industrial.

Fonte: Equipe 04

Acreditamos que os conhecimentos expostos acima foram de muita relevância para a turma, pois observamos os alunos comentaram que não sabiam sobre essa historicidade e que é muito importante a comunidade local conhecer essas informações. Outros ainda mencionaram que até então não sabiam quem era Francisca Rocha nome concedido a Escola Profissional e Rosa Coelho que é uma escola municipal, as duas escolas são de Jaguaruana. Compreendemos que Jaguaruana para ser reconhecida como a terra da rede passou por um longo processo de acontecimentos.

Figura 22 - A atual realidade do algodão atualmente nas usinas de Jaguaruana.

Hoje em dia não é mas tão como ver plantio de algodão em Jaguaruana, por conta da questão industrial, por conta do Bicudo que era um grande inimigo da produção de algodão, era um inseto chamado Bicudo. ele destruí a lavoura de algodão e por conta disso as pessoas abandonaram a cultura do algodão. hoje em Jaguaruana ele é Adquirido lá em na região sudeste, na região centro-oeste e aqui na Bahia. Que é quem alimenta as duas Indústrias de fiação em Jaguaruana e a partir disso as indústrias também de redes.

Então assim a dinâmica do algodão e da produção de rede em Jaguaruana estão atreladas nesse contexto histórico, desde a produção inicial de só o algodão, ou também a produção de rede por consequência desse estabelecimento, desse parque Industrial daqui de Jaguaruana.

Fonte: Equipe 04

Como podemos observar, o bicudo foi a causa da decadência do algodão nas regiões nordestinas que produziam o algodão. Diante dessa informação, verificamos que alguns alunos ainda desconheciam esse fato. Outro conhecimento que a turma em geral não sabia é de que o algodão na produção das redes de Jaguaruana vem da Bahia. Desse modo, dentre estes conhecimentos e outros explanados pela equipe 04 constatamos que os educandos fizeram um passeio histórico que até então não conheciam, pois, a temática abordada foi um diálogo de conhecimentos que envolveu a realidade dos estudantes.

Imagem 32 - Apresentação da Equipe 04.



Fonte: De autoria própria.

Por meio da pesquisa da complexidade da rede notamos que este produto não se faz por uma pessoa só, mas por diversos talentos. Vimos que é necessária a matéria-prima, que é o algodão, os fios que são fabricados nas usinas e que vão para as mãos do urdidor, que, logo em seguida, são colocados na máquina urdideira para se produzir os rolos de fios. Mais à frente, o fio vai para os teares para trazer o tecido da rede. Logo após, esse pano tem o seu acabamento final realizado pelas mãos das artesãs para, em seguida, ser comercializado.

A partir das ideias expostas acima percebemos que os estudantes compreenderam que os conhecimentos que se tornam ciência lembram a produção de uma rede de dormir, pois os saberes não são construídos de forma isolada, mas levando em conta que “A nossa singularidade é o nosso talento maior de troca com o humano”. (SABERES, 2016). A complexidade da rede nos ajudou a compreender de forma mais sistematizada o valor cultural e simbólico desse artesanato que faz parte da historiografia local.

Ainda sobre a utilização do termo complexidade, atribuído à rede de dormir, cabe salientar que a complexidade traz a ideia da pertinência do saber, mas uma pertinência “Que permite situar as informações que recebemos no seu contexto geográfico, cultural, social, histórico.” (MORIN, 2005, s/p). Desse modo, percebemos que os estudantes, ao explorarem a temática geral da pesquisa, nos trouxeram saberes ligados à História, à economia, à cultura, às relações sociais e às histórias de vida, contribuindo para uma nova explicação da realidade, ou seja, é o que Moraes e Petraglia (2021, p.04) também aprofunda ao comentar que a complexidade é “Uma narrativa que ajuda a melhor compreender a dinâmica da vida, incluindo aqui a realidade humana, a realidade social, ecológica e planetária.”

### **7.5 Análise dos discentes sobre a aprendizagem da eletiva História Local na perspectiva da Cidadania Planetária**

Após a conclusão das aulas da Eletiva História Local, resolvemos aplicar um questionário, objetivando avaliar sobre o que os discentes aprenderam. Esta avaliação teve como objetivo conhecer o que foi bom e o que precisamos melhorar no desenvolvimento da temática História Local.

Lembrar que, poucos alunos compareceram ao nosso último encontro da eletiva História Local, já que nesse mesmo dia era o encerramento do primeiro semestre e, na maioria desses casos, alguns discentes resistem em comparecer na escola. Diante desse acontecimento verificamos a falta de uma participação maior de estudantes diante das perguntas. Dessa forma, trazemos um quadro com as seguintes perguntas realizadas aos alunos e suas respostas:

Quadro 8 – Qual definição que daria hoje para o estudo da História Local?

Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Aprendizagem sobre o lugar onde eu moro.	Conhecimento sobre o nosso espaço.	Valorização e reconhecimento da nossa cultura.	Aprofundamento no conhecimento sobre as raízes de nossa localidade.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
Um estudo sobre a importância da História Local e de como ocorreu.	Um estudo que explica melhor a nossa cidadania.	Um estudo que valoriza as nossas raízes que são as crenças e o nosso cotidiano.	Reconhecimento das nossas origens.

Fonte: De autoria própria.

As respostas citadas acima representam a grande maioria dos alunos da turma e podemos observar que o estudo da História Local, para eles, enfatiza um conhecimento mais próximo de suas origens, pois, como assevera Fernandes (1995, p.47): “O estudo da História do município permite a inserção do aluno na realidade do passado da comunidade local, o que lhe possibilita uma melhor compreensão da sociedade em que vive e na qual virá a intervir.”

Quadro 9 – As atividades que os alunos mais gostaram desenvolvidas na Eletiva História Local

Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Visita ao memorial da Carnaúba.	Memorial da carnaúba	Memorial da carnaúba.	A complexidade das redes de Jaguaruana.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
O trabalho das redes	Sobre a pesquisa das redes de Jaguaruana.	A pesquisa das redes.	Sobre o memorial da carnaúba.

Fonte: De autoria própria.

De acordo com as respostas dos alunos, verificamos o quanto é importante possibilitar, aos nossos estudantes, oportunidades para descobrir como se realiza uma pesquisa de forma problematizadora. A partir dessa experiência percebemos que há necessidade de o espaço escolar fomentar nos educandos a prática da pesquisa. Demo (2006, *Apud* ROZIN, 2017, p.199) discorre que a pesquisa é um princípio educativo e, ao mesmo tempo, um diálogo com o objeto em estudo, ao esclarecer:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Na medida em que os alunos buscaram o desconhecido e procuraram problematizá-lo, sentiram-se parte da construção do conhecimento, que é bem diferente daquele saber que somos acostumados a lidar.

Acreditamos que as experiências dos alunos com o memorial da carnaúba e a pesquisa com a complexidade da rede trouxeram um conhecimento mais significativo e com mais sentido frente aqueles conteúdos de cunho vazio, ou seja, distante da realidade cotidiana dos estudantes. Sobre esta ideia, Schmidt (2007, p.194) ainda acrescenta que “As atividades de coleta de dados e identificação de fontes são extremamente ricas para os alunos, possibilitando, a partir do conhecimento local, uma ampliação do interesse pela aprendizagem da História.”

Quadro 10 – O entendimento dos alunos sobre a relação da História Local com a Cidadania Planetária

Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D
Que a história de um lugar onde a gente mora tem uma contribuição para a sociedade de alguma forma.	Muitas coisas que vivenciamos em nossa localidade vimos que em outras localidades, regiões e no mundo passam também.	Entendi que a História está em todo lugar e não só aqui.	Que a partir do nosso local de vivência podemos perceber que a História da humanidade não é tão difícil de entender.
Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H
Não consegui compreender o termo Cidadania Planetária.	Compreendi que a História Local nos aproximou de outros acontecimentos ligados a História que eu achava muito distante de minha vida.	Tenho necessidade de aprofundar mais sobre o termo Cidadania Planetária porque ainda estou confuso.	O planeta terra não dividido em países ou cidades.

Fonte: De autoria própria.

As respostas dos alunos citadas acima é uma pequena amostra sobre o que a turma entendeu dessa relação entre a História Local e a Cidadania Planetária. Como podemos observar, uma parte dos educandos compreendeu que a partir do seu espaço de vivência podemos dialogar com outras situações semelhantes as nossas realidades. Tais conceitos nos lembram das palavras de Santos (1988, p. 57) acerca de que “todo conhecimento é local e total”:

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.

Ao refletir o discurso do autor, concebemos a emergência de mais conexão entre as pessoas, seja de forma local ou global, para reconhecermos que todos nós pertencemos a uma pátria maior chamada TERRA.

Reconhecemos que os alunos E e G ainda encontraram dificuldades em fazer uma ligação da História Local com a Cidadania Planetária, mas, ao mesmo tempo, aqueles que ainda se sentiram duvidosos, certamente na prática entenderam, já que observamos uma rica interação entre os alunos e o pesquisador nas atividades desenvolvidas. No subtópico 6.1 desse capítulo, por exemplo, foi lançado em uns dos quadros uma pergunta referente ao conhecimento prévio sobre o termo Cidadania Planetária, em que se observou que o maior número de respostas dos estudantes coadunou-se com as ideias da consciência planetária. Porém, há de se concordar que ainda existam desafios acerca do entendimento e da construção da consciência planetária, pois,

como indaga Gadotti (2000, p.138), “Como construir uma cidadania planetária num país globalizado onde sequer foi ainda construída a cidadania nacional? Essa não é apenas uma pergunta que deve ser dirigida aos educadores, mas também aos políticos, aos comunicadores etc. [...]”.

Concordamos com os questionamentos citados acima e acrescentamos ainda que as nossas relações sociais ainda permanecem individualistas e intolerantes. Somos pessoas fragmentadas e encerradas em si mesmas, contribuindo para a falta de conscientização em relação a acontecimentos e problemas que estão a nossa volta. Desenvolver mais a prática do diálogo entre as pessoas seria uma das ferramentas para se construir a empatia entre os seres humanos do nosso planeta. Isso, nos dizeres de Gutiérrez e Prado (2013), é chamado de “ato educativo”, que, por sua vez, resulta em “[...] Respeito, tolerância e reconhecimento das ideias e contribuições do outro [...] implica interação, comunhão, amor” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.71).

A partir da explanação das atividades desenvolvidas na eletiva História Local, percebemos o quanto é importante que professor e alunos se envolvam na construção de um conhecimento e observamos que a pesquisa participante nos possibilitou ir além daquela pesquisa que tem como objetivo apenas observar e discorrer no papel o que viu. Na pesquisa participante percebemos o que Brandão (2006, p.52) relata da seguinte maneira:

Na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, tal como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar. Mas devo ir além, pois devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que no meu próprio) um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante.

Observamos que o procedimento da pesquisa participante foi algo novo, pois estávamos habituados a desenvolver estudos apenas sob o ponto de vista neutro e objetivo. Desse modo, constatamos que esse procedimento contribuiu para um conhecimento mais crítico, solidário, coletivo entre o pesquisador e o pesquisado.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito do nosso trabalho foi analisar como a disciplina eletiva História Local contribui para construção da Cidadania Planetária na EEMTI Francisco Jaguaribe, em Jaguaruana-Ce. Há de se concordar que a inquietação da inserção do estudo da História Local, explanada pelos historiadores na área de Ciência Humanas também é uma preocupação da escola, pois, como observamos, em uma das eletivas destinadas à área de Ciências Humanas se enquadra o estudo da História Local. Entretanto, na medida em que resolvemos discutir essa eletiva entre os alunos, trouxemos a ideia de que o local está inserido em um espaço maior, que é a TERRA, concepção esta que acreditamos ter sido inovadora para o conhecimento dos discentes.

A EEMTI Francisco Jaguaribe, desde que passou a funcionar em tempo integral, vem desenvolvendo atividades que tem contribuído para a formação integral dos alunos, abolindo, assim, aquele ensino que se limitava apenas ao conteúdo. Atualmente a instituição trouxe para o seu espaço atividades envolvendo música, arte, esporte, os itinerários formativos e as eletivas, enriquecendo um conhecimento interdisciplinar e voltado para o protagonismo juvenil do estudante.

A abertura para o estudo da História Local no espaço escolar ainda depende da ousadia do professor, principalmente dos profissionais que desejam fazer a diferença no Ensino de História pautado na consciência crítica e na convicção de que todos nós somos sujeitos na produção historiográfica. De acordo com este pensamento, nosso primeiro objetivo específico foi analisar o espaço destinado ao Ensino de História Local nos documentos norteadores do trabalho docente. Dessa maneira, concluímos que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996), juntamente com os PCNs, BNCC e o PPP, norteiam e dão uma abertura para que os docentes coloquem em prática as vivências dos estudantes, bem como relacionem os saberes escolares com o seu contexto. A BNCC, por exemplo, que é um documento que norteia o Novo Ensino Médio, traz diversas possibilidades que contribuem para um saber mais significativo para os educandos, as quais podemos verificar nos itinerários formativos e nas eletivas. Para quem não lembra, um dos desafios para trabalhar a História Local era a falta de um tempo maior na dedicação desse estudo, tanto para o professor como também para o aluno. Como podemos observar, as eletivas dão oportunidades para que as escolas desenvolvam no seu espaço conhecimentos a mais que complementem a base comum.

Quanto ao conceito de Cidadania no tempo e no espaço social, entendemos que o termo cidadania passou por diversas modificações até chegar ao conceito que atualmente

pronunciamos de maneira comum, que é: conhecimento dos direitos e deveres. Porém, observamos que o conceito de cidadania precisa ser ampliado, ou seja, além do reconhecimento dos direitos e deveres em nossa sociedade, é urgente compreendermos quais práticas estamos desenvolvendo para cuidar do nosso espaço local e promover a consciência global, o respeito e a tolerância ao que é diverso e plural, vivenciar mais solidariedade e menos individualismo, que gera a competitividade. Tal discussão nos faz lembrar as ideias de Boaventura de Sousa Santos, quando ele discorre sobre a Sociologia das ausências, tão pertinentes em nossa sociedade marcada pela desigualdade social e econômica.

Diante do exposto acima, a escola é convidada a denunciar, juntamente com os que a integram, toda forma de desigualdade que possa ferir o direito do indivíduo a exercer sua cidadania. Partindo desse pensamento, aos poucos percebemos que precisamos respeitar, dialogar e caminhar juntos, pois somos cidadãos planetários.

Quanto à importância da disciplina eletiva História Local para a Cidadania Planetária, concluímos o quanto os educandos se envolveram nas atividades propostas pela eletiva História Local. Cabe ressaltar que o núcleo gestor da escola em que foi aplicado este estudo mostrou-se receptivo do início até a finalização com relação às sugestões de atividades, desde as aplicadas na sala até as aulas de campo. Percebemos que a eletiva História Local possibilitou tempo, recurso didático e incentivo à pesquisa para que os discentes compreendessem a construção e o processo histórico de sua localidade.

Acreditamos que existiu apenas um desafio no momento de se estudar a eletiva História Local, que foi o horário, correspondente ao da tarde, a respeito do qual os alunos diziam que seu maior inimigo era o sono. Diante desse desafio, procuramos trazer atividades que fizessem os discentes saírem da sua zona de conforto, as quais foram: aula no pátio, no laboratório de informática, trabalhos em grupos e aulas de campo.

Sobre a inserção da ideia do diálogo da História Local com a Cidadania Planetária, observamos que os alunos, além de terem explorado assuntos ligados à política, economia, às histórias de vida e seu cotidiano, também foram contagiados com o sentimento da importância do cuidado um com outro e de si, o cuidado e a preservação do meio-ambiente ou, como podemos chamar ambiente total (palavra nova discutida na visita ao Memorial da Carnaúba). Além disso, verificamos que o trabalho que envolveu a pesquisa, em que se retratou a complexidade da rede, contribuiu para o envolvimento dos discentes na construção do conhecimento histórico, ou seja, sentiram-se pesquisadores da sua própria história local. Cabe ressaltar, aqui nas nossas conclusões, que no dia do encerramento da eletiva História Local a

turma solicitou que déssemos continuidade a esta temática, pois, segundo eles, ainda tinham a necessidade de aprenderem mais sobre o seu espaço de vivência.

A explanação dessa dissertação nos deixou muitas reflexões, dentre as quais estão: trabalhar a História Local de forma planetária, ou seja, compreender que a nossa historicidade dialoga com outros espaços; aprender a conhecer melhor os nossos alunos, no sentido de que cada um deles traz consigo seus anseios, sonhos, alegrias e tristezas pautados na sua vivência cotidiana. Isso nos ajudou a compreender que o chão da escola está permeado por uma diversidade de histórias de vida, mas que, na maioria das vezes, é ignorada por nós, professores. Acreditamos que a pesquisa participante possibilitou tais reflexões, pois, segundo Brandão (2006), este tipo de pesquisa foca na “partilha do saber”, ou seja, durante a nossa pesquisa de campo as ideias foram construídas de forma coletiva e sem hierarquia. Certamente isso deixou os discentes mais à vontade para interagir com a temática em estudo e proporcionou ao pesquisador uma nova maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem entre os estudantes.

Diante dos conhecimentos ressaltados em nosso trabalho, verificamos que a Cidadania Planetária está mais além do termo cidadão, porque, para nós, o que é ser cidadão na sociedade em geral? Respondendo à indagação, acreditamos que a cidadania já é algo que realizamos, ou seja, uma atitude concreta de ser cidadão, de pertencer, de agir e de entender as obrigações, as responsabilidades e os direitos. Entretanto, devemos levar em conta também a formação de um cidadão em um sentido amplo, ou seja, passando, primeiramente, pela valorização de nossas origens, de nossa cultura e daí à transposição das fronteiras, relacionando o local com o global e com o planetário.

Observamos que o campo da História Local nos possibilitou adentrar no campo da Cidadania Planetária a partir do momento em que dialogamos com a história, sem a imposição de limites, sem a restrição ao cunho narrativo, sem uma abordagem fragmentada, mas enfatizando uma história total. Desse modo, o local precisa ser entendido de forma mais abrangente, como já mencionamos. A história é um campo de estudo e, nesse sentido, os sujeitos históricos não são apenas locais, mas planetários também. É no local que crianças, jovens e adultos compartilham experiências, comportamentos ou atitudes e conhecimentos que são adquiridos de forma global.

É urgente refletir sobre as mudanças recorrentes no seio da escola, pois as crianças, jovens e adultos vivem em contato com um planeta em transformação. Esses sujeitos socializam uns com os outros fora da escola, em um contexto em que se fazem presentes a questão econômica, política, cultura, religião e as inovações tecnológicas. O que queremos dizer é que a escola, enquanto instituição social, deve, com urgência, promover o diálogo dos seus saberes

com outros saberes que seus educandos e educandas já trazem consigo em seu processo histórico como cidadãos do mundo.

Portanto, esperamos que a nossa pesquisa possa estimular outras pesquisas futuras no intuito de valorizar o estudo da História Local, uma vez que é uma abordagem que ajuda na aproximação do que é tão distante e ao mesmo tempo tão perto de nós, que é a nossa história como humanos pertencentes a uma pátria maior que é a TERRA.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Metáforas na ciência: o bom e o mau veneno. **REMATEC**, Belém (PA), v. 17, n. 40, p. 35-45, 2022.
- ANTUNES, A. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. São Paulo, SP. 2003. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo-USP. 2003.
- ARAGÃO, Rosângela Monteiro. **O Ensino da História Local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania**. Dissertação (mestrado em Ensino de História) – Pós-Graduação em Ensino de História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal – RN: UFRN, 2019.
- AUGUSTO, Verônica dos Santos Santiago. **Memórias de Sooretama: história, ensino e escola**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.
- BARBOSA, Marcos Roberto. **A aprendizagem histórica e os professores de história**. Curitiba: Appris, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias et Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO**. Bases Legais - . 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo de componentes eletivos**. 2021b.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Planos de aula- Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, 2ª série**. 2021a.
- EEMTI FRANCISCO JAGUARIBE. **Ensino em tempo integral**. 2021.
- ESPINOZA, Bento. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRACESCO, Cristina Lage. **Cidadania global e formação docente para a cidadania global**: construindo pontes e conectando mundo rumo à cidadania planetária. Dissertação (mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC – SP, 2020.

FREIRE, Ludmila de Almeida, MORAES, Silvia Elisabeth. **Cidadania Planetária e a ecologia de saberes no Brasil universidades**. In: *Jornal Internacional de Educação para o Desenvolvimento e Aprendizagem Global* 8 (03) 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.3.03>. Acesso em: 10 fev. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ellen. Artesãos mantêm produção de rede em Jaguaruana. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 16 de dez. de 2012. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/artesaos-mantem-producao-de-rede-em-jaguaruana-1.45387>. Acesso em: 20 mar 2022.

FROTA, Maria Helena de Paula, et al. Trabalho tercerizado e autônomo de mulheres: Redefinição entre espaços público e privado. **O Público e o Privado**, v. 1, n. 1 jan. jun, p. 121-138, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. *Abceducatio*, v. 4, n. 24, p. 36-41, 2003 Tradução. Disponível em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacaoletramento/moduloI/pdf/22%20Projeto%20Po1%C3%ADtico%20Gadotti.pdf>- Acesso em: 19 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. SOUZA, Emídio de. **Educação para a Cidadania Planetária**: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVANI, Felipe Caruso. **Entre paisagens e retratos**: os espaços e sujeitos na memória, uma proposta local no Município de Amparo. Dissertação (mestrado em Ensino de História) – Pós-Graduação em Ensino de História. Campinas – SP: UNICAMP, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. *In*: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. Curitiba: Appris, 2020.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**, São Paulo: Cortez, 2013.

KLEIMAN, Angela B. MORAES, Silvia E. **Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLIMA, Marlou Cristina. **Educação, questões socioambientais e construção da cidadania planetária: um estudo em escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Encantados – RS**. Dissertação (mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento. Lajeado – RS: UNIVATES – RS, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Souza; ANDRADE, Oberdan da Silva de. História Local e Currículo Diversificado: conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**, 17(1), 397-417.2020.

LIMA, Maria José Marques, SILVA, Carlos Manuel Ribeiro da, ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Educação para a paz na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. *In*: OLIVEIRA, Diana Nara da Silva, MORAES, Silvia Elisabeth, (orgs.). **Cidadania planetária como significante flutuante: articulando significados na Universidade e na Escola**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021.

LUCA, Tânia Regina. Direitos sociais no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTINS FILHO, Amílcar Vianna. **Como escrever a história de sua cidade**. Belo Horizonte: ICAM, 2005.

MEMORIAL CARNAÚBA. **Memorial Carnaúba**, 2018. Disponível em: [memorial.jaguaruana.ifce.edu.br](http://memorial.jaguaruana.ifce.edu.br). Acesso em: 02 mar 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; NETO, Otávio Cruz (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

MORAES, Silvia Elisabeth. Tornando-nos humanos planetários. *In*: OLIVEIRA, Diana Nara da Silva, MORAES, Silvia Elisabeth, (orgs.). **Cidadania planetária como significante flutuante: articulando significados na Universidade e na Escola**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021

MORAES, Maria Cândida, PETRAGLIA, Izabel. Epistemologia de terra-pátria para uma nova cidadania. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, nº 57, abr / jun. 2021.

MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Educação na era planetária**. Conferência na Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil, 2005. Disponível em: <http://edgarmorin.org.br/textos,php?=30> . Acesso em: 03 fev. 2022.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos Básicos da Formação de professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade está na Sala. *In*: LIMA, Maria Nazaré Mota de, (orgs.) **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: INICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

NIKITIUK, Sonia M<sup>a</sup> L. A História local como instrumento de formação. *In*: **X Encontro Regional e Biografias**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

OFÍCIOS de Resistência - Redes de Jaguaruana. [s.l.:s.n.], 2019. 1 vídeo (3:52 seg.). Publicado pelo canal TV Assembleia Ceará. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zezUaceIkF0> . Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, João Luiz de. **O Ceará tem memória: Jaguaruana um povo, um lugar**. Jaguaruana – CE: Editora Fortaleza – CE, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação para a Cidadania Planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. **Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Francisco Jaguaribe**. Jaguaruana – CE, 2021.

RIBEIRO, Luís Távora F. Questões atuais sobre a reforma curricular. *In*: RIBEIRO, Luís Távora Furtado e RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício (Orgs.). **Temas Educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. (Coleção Diálogos Intempestivos, 80)

ROZIN, Eliane Maria. Pedro Demo: Pesquisa, Princípio Científico e educativo. **SABERES**, Natal RN, v.1, n. 17, dezembro, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/12308/9233/>. Acesso em: 20 maio 2022.

SABERES para uma Cidadania Planetária, expõe Ceiza Almeida. [s. l.:s.n], 2016. 1 vídeo (54:53 seg.) Publicado pelo canal Saberes por uma cidadania planetária. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMe-rQWyIl8>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SAMPAIO, P. S. L.; GOMES, J. A. C. ; TEIXEIRA, P. S. O NTPPS e a formação de um sujeito ativo: um relato de experiência docente. *In*: Conedu VIII Congresso Nacional de

Educação, 2022, Maceió. **Anais [...]** O futuro da escola: repensando políticas e práticas, 2022. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO\\_EV174\\_MD1\\_ID12234\\_TB1214\\_20062022200718.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID12234_TB1214_20062022200718.pdf) . Acesso em: 20 dez 2022.

SAMPAIO, Perpétua Socorro Lopes, MORAES, Silvia Elizabeth. O local na perspectiva do discente: uma experiência de aulas de história em ensino remoto. *In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado, OLIVEIRA, Diana Nara da Silva, GUIMARÃES, Marília Duarte, FEITOSA, Adriana Madja dos Santos (orgs.). Educação Brasileira: Itinerários da Pesquisa Educacional. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022.*

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 219-243, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, 79, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 25 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, p. 46-71, 1988.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. *In: Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauand X: FAPERJ, 2007.*

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUSA, Israel Soares de. **Educação popular e ensino de História Local: cruzando conceitos e práticas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. João Pessoa – PB: UFBP, 2015.

SUKOW, Nikita Mary. **História Local como um pressuposto epistemológico da didática da História: um estudo a partir da perspectiva da educação Histórica**. Dissertação (mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2019.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista; LEÃO Gabriel Mathias Carneiro; DOMINGUES, Hanny Paola; ROLIN, Evandro Cherubini. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº13.415/2017. *In: Educação no Século XXI - Volume 28 – Gestão e Políticas Públicas/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson, 2019*

TORRES NETO, Dilermando Pereira. **Cidade, História e Memória: educação patrimonial em São Bento do Una - PE**. Dissertação (mestrado profissional em Ensino de História) – Pós-Graduação profissional em Ensino, 2018.

VIANA, José Italo Bezerra. **História Local**. Inta, Sobral, 2016. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historia-local/pdf/HIST%C3%93RIA%20LOCAL.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.