



Revista Espaço do Currículo

ISSN: 1983-1579

rec@ce.ufpb.br

Universidade Federal da Paraíba

Brasil

do Nascimento Ávila, Carolina; Nascimento de Melo, Clarice  
**A HISTÓRIA LOCAL NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ**

Revista Espaço do Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, Janeiro-, pp. 1-14

Universidade Federal da Paraíba

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.60900>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

**A HISTÓRIA LOCAL NO  
DOCUMENTO CURRICULAR DO  
ESTADO DO PARÁ**

**LOCAL HISTORY IN THE  
CURRICULAR DOCUMENT OF THE  
STATE OF PARÁ**

**LA HISTORIA LOCAL EN EL  
DOCUMENTO CURRICULAR DEL  
ESTADO DE PARÁ**



**Revista Espaço do Currículo**

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.60900

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** O objetivo do artigo é problematizar a forma como está inserida a história local no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará de 2019 (DCEPará), relacionando a presença dessa temática com os estudos teóricos sobre a história local e currículo. A pesquisa é documental, e, a partir das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011), concluiu-se que, ao mesmo tempo em que há avanços com a presença de habilidades e objetivos de aprendizagens que acionam a história local de maneira crítica, há contradições entre as intenções e o que realmente é realizado no currículo. A forte presença da lógica quadripartite do conhecimento histórico, da história nacional situada no Sudeste e de papéis secundários para sujeitos como indígenas e negros contradizem um documento que afirma fazer do espaço amazônico eixo central do currículo.

**Palavras-chave:** História Local. Currículo. Ensino de História. Educação Básica.

**Carolina do Nascimento Ávila**

Graduada em História

Cursando especialização em Currículo da Escola Básica na Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: [cn.avila@yahoo.com.br](mailto:cn.avila@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-621X>

**Clarice Nascimento de Melo**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: [mnclarice@gmail.com](mailto:mnclarice@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7287-5648>

**Como citar este artigo:**

ÁVILA, C. N.; MELO, C. N. A HISTÓRIA LOCAL NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 1, p. 1-13, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.60900>.

Recebido em: 18/09/2021

Aceito em: 12/03/2022

Publicação em: 26/01/2023

**Abstract:** The objective of the article is to problematize the way the local history is inserted in the Curricular Document for Early Childhood Education and Elementary Education of the State of Pará 2019 (Dcepará), relating the presence of this theme with theoretical studies on local history and curriculum. The research is documentary and, from the content analysis techniques of Bardin (2011), it was concluded that while there are advances with the presence of Skills and Learning Objectives that trigger the local history critically, there are contradictions between intentions and what is actually accomplished in the curriculum. The strong presence of the quadripartite logic of historical knowledge, of the national history located in the Southeast and of secondary roles for subjects as indigenous and black contradict with a document that claimed to make the Amazon space central axis of the curriculum.

**Keywords:** Local History. Curriculum. Teaching History. Basic Education.

**Resumem:** El objetivo del artículo es problematizar la forma como está insertada la historia local en el Documento Curricular para Educación Infantil y Enseñanza Fundamental del Estado de Pará de 2019 (DCEPará), relacionando la presencia de esa temática con los estudios teóricos sobre la historia local y currículo. La investigación es documental y, a partir de las técnicas de análisis de contenido de Bardin (2011), se concluyó que al mismo tiempo que hay avances con la presencia de Habilidades y Objetivos de Aprendizaje que activan la historia local de manera crítica, hay contradicciones entre las intenciones y lo que realmente se lleva a cabo en el plan de estudios. La fuerte presencia de la lógica cuatripartita del conocimiento histórico, de la historia nacional situada en el sudeste y de papeles secundarios para sujetos como indígenas y negros contradicen con um documento que afirmaba hacer del espacio amazónico eje central del currículo.

**Palabras clave:** Historia local. Currículo. Enseñanza de Historia. Educación Básica.

## 1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar tem diversos significados e diz respeito às experiências vivenciadas pelos estudantes, às aprendizagens desenvolvidas, aos objetivos de aprendizagem, ao conteúdo a ser ensinado, às avaliações e às identidades que pretendem ser formadas. Pensar a escola e os conhecimentos a ela vinculados é pensar o currículo e a sua construção (SACRISTÁN, 2000).

Nos currículos de História, especificamente, há demandas políticas e de projetos de nação que influenciam os conteúdos e as abordagens que serão adotadas. Segundo Nadai (2012), desde o século XIX, quando se transformou em disciplina escolar autônoma, a História se apresenta “como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira” (2012, p. 25).

A trajetória da disciplina História demonstra que há interesses de diferentes ordens que influem na seleção dos conteúdos. Não há um saber único a ser ensinado, mas escolhas são feitas para eleger o que deve estar presente na escola. Entre os diversos saberes da disciplina História que podem ser escolhidos para fazer parte do currículo estão os que privilegiam a história local. Eles são importantes, pois contribuem tanto para a ampliação da compreensão dos alunos acerca de suas localidades quanto para fazer com que se entendam como agentes de mudanças, além de colaborar para que os conteúdos se tornem mais significativos para os discentes. No entanto, mesmo constatada a importância da história local para a aprendizagem, isso não se traduz em maior presença nos currículos prescritos, ao contrário, há neles a preponderância de uma visão de história nacional homogênea, situada privilegiadamente no sudeste do país (MACHADO, 2017).

Partindo da questão da potencialidade da história local para o ensino de História e de como se dá sua presença nas prescrições curriculares, o objetivo deste artigo é problematizar a forma como está inserida a história local no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará de 2019 (DCEPará), relacionando a presença dessa temática com os estudos teóricos sobre a história local e o currículo.

Nesse sentido, entendemos o DCEPará como um território de disputas acerca dos conhecimentos considerados mais importantes a serem ensinados e das identidades que pretendem ser formadas (SILVA, 2005). Compreendemos que as escolhas dos conteúdos e da concepção de História não são

neutras, mas sim localizadas historicamente e espacialmente. Posicionamentos e demandas políticas, culturais e sociais influem diretamente nas concepções e nos conteúdos selecionados.

Para o desenvolvimento do artigo, optamos pela pesquisa documental de tipo qualitativa, a qual utiliza de métodos e técnicas para apreender e analisar os documentos, criando novas compreensões dos fenômenos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Dentre essas técnicas, elegemos a análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2011), que a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (BARDIN, 2011, p. 9).

Centramos nossa pesquisa no Documento Curricular do Estado do Pará, coletado no site do Conselho Estadual de Educação do Pará. Este documento abrange orientações para as disciplinas da educação básica e para as modalidades da educação, além de explicitar os princípios norteadores da prática pedagógica. Centramo-nos na disciplina História, nos anos finais do ensino fundamental, e, primeiramente, identificamos as referências à história local nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades. Categorizamos os dados a partir das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011), considerando duas temáticas: o conceito de história local acionado e a importância, para o ensino de História, dos objetivos de aprendizagem e das habilidades que tratam do local nesse documento. Entendemos que o documento aqui utilizado não é um repositório neutro de informações, mas fruto de uma política educacional para o estado, relacionada às reformulações curriculares estabelecidas após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, portanto, situado historicamente.

Para empreendermos o objetivo proposto, articulamos os estudos em seções: na primeira, explicitamos a concepção de currículo que baseia esta pesquisa. Na segunda, dialogamos com os autores que discutem sobre a história local no ensino de História, assinalando suas definições, os desafios e as possibilidades da história local para o ensino da referida disciplina. Em seguida, tratamos do processo de elaboração do DCEPará e apontamos algumas de suas características. Por fim, analisamos o documento, seus objetivos de aprendizagem e suas habilidades indicadas para os anos finais do ensino fundamental, a fim de problematizar as formas em que a história local está presente no currículo.

## 2 CURRÍCULO: saber, identidade e poder

Definir o que é o currículo não é algo simples de ser feito nem é unânime entre os estudos curriculares, porque, além de depender da abordagem adotada, é comum que sua definição denomine apenas alguma das fases do desenvolvimento curricular e não consiga abranger as diferentes instâncias produtoras do currículo (SACRISTÁN, 2000). Mas um ponto de partida possível para delinear esse objeto de estudo é indicar sua complexidade e seu caráter processual. Goodson (1995) contribui nesse sentido ao distinguir o currículo em dois níveis: nível pré-ativo e nível interativo. O nível pré-ativo corresponde às prescrições curriculares, como o são a BNCC e o DCEPará, e o nível interativo é ligado à prática, à forma como o currículo prescrito é realizado nas escolas. Goodson (1995) argumenta que é necessário associar esses dois níveis do currículo e não afirmar a importância somente da prática, pois as seleções que ocorreram anteriormente ao que é vivenciado nas escolas são frutos de relações conflituosas de poder, e o currículo prescrito é um testemunho visível delas.

Assim como o currículo prescrito interfere diretamente no currículo interativo, este último transforma as prescrições curriculares, seja pela não adoção integral ou pela contextualização a depender das realidades. O Documento Curricular do Estado do Pará, resultado de uma política educacional, portanto, influí nas escolas de maneiras distintas, e os professores atuarão convergentemente ou não ao que está escrito.

No currículo prescrito participam os conteúdos considerados socialmente válidos para estarem presentes na escolarização. Diante disso, é importante questionar o porquê de determinado conhecimento ser visto como relevante em detrimento de outros, quais conflitos e negociações constroem o processo curricular e quais identidades estão objetivando formar (SILVA, 2005). A partir dessas ponderações, podemos entender o currículo, nos seus diferentes níveis, como parte de um projeto formativo e com intencionalidades, e não como documento neutro no qual se insere de maneira – aparentemente – não conflituosa o que deve ser ensinado nas escolas.

O conhecimento a ser ensinado na escola não surgiu pronto, ao contrário, foi transformado como tal após a seleção de conteúdo das áreas do saber, a organização em disciplinas e a institucionalização educacional lhe conferir significado histórico-social (PACHECO, 2016). Por vezes, as demandas sociais influem nas escolhas dos conhecimentos mais do que os critérios das ciências de que advêm as disciplinas.

Ainda sobre os posicionamentos que influem nas escolhas curriculares, o conceito de tradição seletiva, tal como discutido por Apple (1999), ajuda-nos a pensar o currículo como socialmente construído, pois o entende como uma tradição que transforma certo conhecimento e cultura em homogêneos, rejeitando os outros e definindo-os como oficiais e legítimos perante a sociedade. Para Apple (1999), o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva: “Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.” (APPLE, 1999, p. 60, grifo do autor).

Desse modo, os conhecimentos que dele fazem parte são escolhidos a partir de uma concepção de educação, de escola e de conteúdo. Não há um conhecimento “melhor” a ser inserido na escola, e sim um conhecimento considerado mais adequado para a formação que se pretende desenvolver (APPLE, 1999).

Moreira e Candau (2007) afirmam:

No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (2007, p. 19).

No que diz respeito aos saberes da disciplina História, Ciampi et al. (2009) afirmam que os chamados “conteúdos significativos” são uma parcela do conhecimento selecionada rigorosamente por alguns grupos, tendo em vista não ser possível ensinar toda a história.

O que deve entrar ou sair? Qual a melhor abordagem? África ou grandes navegações? Renascimento ou história indígena? História local ou Grécia antiga? História nacional ou mundial? Não se trata, por certo, de meras escolhas técnicas sem maiores implicações para a vida escolar ou social (CIAMPI et al., 2009, p. 369).

No ensino de História, há conhecimentos que tradicionalmente são incluídos nos currículos. A visão quadripartite de história e a história do Brasil apresentada como resultante dos eventos ocorridos na Europa são exemplos de conhecimentos privilegiados nas propostas curriculares (BITTENCOURT, 2004). A tradição também é reafirmada quando há a ausência de sujeitos como negros, indígenas e mulheres no conhecimento dito oficial. Gomes (2007, p. 24) questiona: “que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem ser representados nos currículos?”, se colocado de outra forma, podemos ponderar: que identidades compõem o currículo? Quem tem o poder de o produzir? Alunos e alunas, muitas vezes, são vistos somente como receptores daquilo que está previsto no currículo, e não como potenciais produtores de conhecimento. Em um currículo que privilegia somente um saber disciplinar tradicional, o lugar para as vivências, culturas e identidades dos estudantes é extremamente restrito. Surge, então, a necessidade de reivindicar esse espaço no currículo vivenciado, como também no prescrito, e o desenvolvimento da abordagem da história local na educação básica pode ser um dos caminhos para isso.

### **3 HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA**

Existem diferentes concepções sobre o que é história local e qual a sua importância para a formação de estudantes. Bittencourt (2018) afirma que é comum entendê-la como a história do entorno, do bairro ou da cidade. Segundo a autora, a história local é indicada como necessária por ajudar na compreensão do que está próximo ao aluno, na identificação do passado existente nos espaços de convivência e por situar problemas da história do tempo presente. Entender, por exemplo, a memória familiar, das festas e do trabalho como História e como objeto de estudo amplia a visão que se tem sobre

a disciplina.

Bittencourt (2018) também chama a atenção para o fato de que a história de um determinado local deve fazer relações com a história de outros lugares, evitando-se reproduzir a história do poder local e da classe dominante.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares de história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2018, p. 150).

Em consonância com essa perspectiva, Cainelli e Santos (2014) entendem a história local como uma abordagem que “vincula as particularidades do lugar e suas relações e conexões com outros lugares, num processo contínuo de interrelação entre os sujeitos e o objeto de estudo nas suas múltiplas especificidades, identificando a partir do local as diferentes culturas existentes” (2014, p. 161). Segundo os autores, além da relação da localidade com outros lugares e com a própria história nacional, essa abordagem da história tem uma dimensão afetiva por lidar com o que está mais próximo do aluno, o que serve como motivação para a aprendizagem. E, em virtude de o local ser um espaço de identidades, voltar seu olhar para ele facilita as relações em um mundo cada vez mais globalizado e contribui para a percepção dos estudantes de sua existência como ser social.

Costa Neto e Nascimento (2017) ressaltam que o conhecimento do passado local é importante para formar sujeitos críticos que promovam mudanças no presente e nas suas comunidades. Para os autores, aprender a história da localidade em que vive possibilita compreender os processos que desencadearam os problemas sociais e entendê-los como possíveis de serem mudados. Conhecer a história local também é positivo para a aprendizagem por fazer oposição a uma história que só assimila informações de forma desconexa com o presente.

Neves (1997) estabelece relação direta entre história local e identidade social, entendendo esta última como “um atributo de sujeitos da história que se definem e se reconhecem na ação.” (p. 15). Para a autora, é preciso fortalecer a ideia da história local como objeto e referência para o estudo da História, em razão de o local ser o “espaço da ação” por definição (1997, p.19). A história de onde o aluno vive está vinculada à sua identidade e seria o melhor ponto de referência para a compreensão da história de outros lugares e da história nacional.

Resguardadas suas diferenças, os trabalhos aqui mencionados entendem a história local como o estudo do que está mais próximo do estudante. Essa proximidade pode ser potencializadora de uma história mais significativa para os alunos, por partir de seus entendimentos prévios e por ter uma dimensão afetiva motivadora da aprendizagem. A relação entre história local e identidade é muito presente nos estudos sobre o tema. Afirma-se a abordagem da história local como contribuinte para a construção de identidades comprometidas em promover mudanças no meio em que vive. Além disso, entender-se como sujeito histórico também pode fazer parte dessa identidade e transformar o entendimento do ensino da História, à medida que se passa a compreender os eventos apresentados não mais de uma forma passiva, mas dotando-os de significados.

Deslocando um pouco a ênfase da história local como instrumento importante para a formação de identidades ou para possibilitar uma aprendizagem significativa, Machado (2017) argumenta que o conhecimento do local é fundamental para a História enquanto ciência e interessa não somente ao aluno daquela localidade, mas a qualquer aluno. A compreensão de aspectos da História a partir de locais que não são centros de poder contempla a complexidade que permeia os processos históricos. É interessante notar que a história local é reivindicada para o ensino de História muito mais em regiões que são pouco contempladas na história do Brasil, justamente pelos sujeitos dessas regiões não enxergarem sua história na narrativa nacional. É o que Machado (2017) afirma ao falar sobre como se dá o ensino do conteúdo “Independência do Brasil”:

Ao pensar na independência, por exemplo, além de todas as questões mais estruturais, os alunos de São Paulo frequentemente lembrarão do Ipiranga, do grito de D. Pedro e, se necessário, verão a província como partícipe dessa história na figura de José Bonifácio. Ao contrário disso, alunos do Pará não terão sua realidade contemplada por essa narrativa que se apresenta como nacional. No entanto, não são justamente episódios como os ocorridos no Pará, marcados por um conflito armado duro e longo, que põe em xeque a ideia de uma independência pacífica no Brasil? Isso é o específico, o detalhe, ou algo a ser debatido em todos os níveis da formação em História? (MACHADO, 2017, p. 300).

Assim, segundo Machado (2017), o papel de estudos que contemplam o local é possibilitar um melhor entendimento dos contextos mais amplos e transformar uma historiografia e um ensino de História pautados nos grandes modelos explicativos, que, de modo geral, não têm respaldo na história de zonas periféricas. Melo e Santos (2020) também argumentam nesse sentido ao problematizar a supervalorização que se tem da história nacional: “considerando que, correntemente, aquilo que é tratado como nacional revela apenas a história tradicional dos grandes eixos econômicos e políticos, deixando em segundo plano as regiões e localidades de pouca expressão nacional, como é o caso da região amazônica e seus estados.” (2020, p. 163).

Seja por problematizar os modelos de História existentes, seja por entender que contribui para a aprendizagem e para a construção de identidades, a história local é uma abordagem potencializadora de um currículo de história mais plural, com a inserção de regiões e de sujeitos históricos não contemplados pela narrativa da história nacional. Por isso, faz-se necessária sua presença no currículo, tanto no vivenciado quanto no prescrito.

#### **4 O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: ALGUNS APONTAMENTOS**

O DCEPará foi homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2018, no contexto das reformulações curriculares ocorridas a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento curricular foi elaborado por uma equipe de especialistas da Secretaria de Estado de Educação, com início em 2007, paralelamente às discussões do Plano Nacional de Educação. Entre os anos de 2007 e 2014, ocorreram a construção de cadernos orientadores da política educacional do estado, os seminários e os grupos focais para a participação de educadores e consultas públicas. Mediante a elaboração da primeira versão da BNCC em 2015 e sua versão final em 2017, houve mudanças no documento curricular a fim de se alinhar com a referência nacional de currículo:

Os Estados são chamados pelo MEC para um encontro em Brasília, no qual seriam apresentadas as orientações para a implementação da BNCC. Nesse encontro, os representantes de cada Estado são informados de que a Base passa a ser a referência legítima e legal para a construção dos currículos estaduais. Mediante este encaminhamento do MEC, a equipe do Pará, agora constituída numa Comissão, reelabora a proposta curricular para torná-la o Documento Curricular do Estado do Pará. (PARÁ, 2019, p. 12, grifo nosso).

Paula (2020) analisa documentos estaduais elaborados à luz da BNCC e afirma que, ao mesmo tempo em que a Base se anuncia como um não-curriculum, contraditoriamente convoca a complementação dos conteúdos com as especificidades locais e centra-se nas avaliações externas de larga escala, as quais acabam por definir conteúdos que devem estar presentes nos currículos. Isso vai de encontro ao que autores argumentam que deva ser uma base nacional comum.

Base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular (DOURADO, 2013, p. 377).

Assim como a BNCC, o DCEPará divide-se por áreas do conhecimento e por disciplinas. Os princípios

norteadores do currículo são: respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. O primeiro princípio dialoga diretamente com a perspectiva da inserção de histórias locais no currículo. Com ele, há uma valorização de conhecimentos acerca da Amazônia por meio do respeito à diversidade cultural da região como valor relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse princípio, afirma que

Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral. (PARÁ, 2019, p. 18).

Neste documento curricular, a área de Ciências Humanas abrange as disciplinas História, Geografia e Estudos Amazônicos. Ao falar sobre a área, reafirma o espaço da Amazônia como foco de estudo. São elencados objetivos de aprendizagem e habilidades para cada disciplina, os quais são divididos pelos eixos “O espaço/tempo e suas transformações”, “Linguagem e suas formas comunicativas”, “Valores à vida social” e “Cultura e identidade”. Ao se falar sobre este último eixo não há uma problematização acerca de identidade, mas é afirmado que a cultura e a identidade devem ser entendidas como aspectos construtores da escola (PARÁ, 2019, p. 105).

Na parte da disciplina História, há a ênfase no desenvolvimento da autonomia do aluno para a utilização de variadas fontes e linguagens, o que provoca um novo tratamento para o passado, o qual deixa de ser algo distante.

A própria realidade, marcada por processos locais, regionais, globais, de diferentes naturezas, passa a ter diante de si uma postura investigativa, levando o discente a olhar para o presente por meio das diferentes faces das expressões culturais e levá-lo a ir à busca de suas origens, tradições e identidades, associando-as ao tempo presente e, sobretudo, voltando seu olhar à Amazônia paraense. (PARÁ, 2019, p. 243).

Desse modo, propõe uma História que leve o estudante a investigar e a questionar tanto os processos globais quanto os locais, tendo como ponto de referência a Amazônia. Mais adiante fala que é papel do professor “a formação de um repertório intelectual e cultural, para que [os alunos] possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida.” (PARÁ, 2019, p. 243). Dessa forma, temos uma noção de identidade ligada à alteridade, na qual a identidade do sujeito é construída na relação e, muitas vezes, na oposição com a identidade do outro.

Vemos, portanto, que o DCEPará enfatiza o local e a identidade nos princípios norteadores do currículo e nas suas considerações sobre a disciplina História. No próximo tópico, trataremos sobre as menções diretas à história local como conteúdo escolar, atentando para o modo como se dá essa inserção e seu alinhamento com os princípios que valorizam a história e a cultura da Amazônia.

## 5 A HISTÓRIA LOCAL NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

Os estudos sobre história local no currículo indicam que ela pode estar inserida no currículo de diferentes formas: como uma história mais ligada à memória, a qual enaltece “grandes homens” de uma cidade; de maneira que trabalhe o pensamento crítico: a história do entorno do aluno; advinda dos processos da história nacional; e a história do que é mais próximo como forma de complexificar uma abordagem geral (CAVALCANTI, 2018).

Entender que o conceito de história local é variado e que há escolhas quanto ao modo de estar presente nos currículos escolares nos auxiliou na construção das categorias para analisar as habilidades e os objetivos de aprendizagem para a disciplina História, do 6º ao 9º ano, presentes no DCEPará. Entendemos que as habilidades e os objetivos de aprendizagem desse documento são os elementos que permitem melhor visualizar o modo como a história local está presente, por darem orientações diretas

para a seleção dos conteúdos da disciplina.

É importante sublinhar, inicialmente, qual a presença quantitativa da história local nos conteúdos de História. De um total de 59 objetivos de aprendizagens distribuídos ao longo dos 4 anos finais do ensino fundamental, 4 são relativos à história local. Quanto às habilidades, do total de 103, somente 71 estão relacionadas à história local. Esse quantitativo reafirma a crítica que teóricos fazem acerca do pouco espaço para a história local nos currículos (COSTA NETO; NASCIMENTO, 2017; LIMA; MUNIZ, 2020). Entendemos que a ausência da história local no currículo ou a pouca presença, como é caso do DCEPará, dificulta a sua abordagem em sala de aula, em virtude da necessidade de os professores concluírem os conteúdos considerados mais relevantes ou por acabar ficando condicionada ao trabalho isolado de um docente (CAINELLI; SANTOS, 2014).

Além disso, havendo a presença da história local, é importante refletir de que modo ocorre essa presença. Nossa análise centrou-se na forma como a história local é acionada no DCEPará e na potencialidade que ela pode trazer para o ensino de História.

Percebe-se, em primeiro lugar, que há somente dois objetivos de aprendizagem que mencionam a Amazônia como espaço geográfico dos eventos a serem estudados e nenhuma habilidade. O objetivo da aprendizagem do 7º ano ligado ao eixo “Cultura e Identidade”, “Conhecer e perceber as consequências da vinda das ordens religiosas para a Amazônia, dando início ao processo de acultramento do índio e do negro.” (PARÁ, 2019, p. 250), é um deles. Reconhecemo-lo como um objetivo de aprendizagem ligado à história local por enfocar o regional. Nele há uma visão do índio e do negro como passivos, eles são simplesmente aculturados frente à religião europeia, não há menção às resistências, aos conflitos e às negociações que fizeram parte desse processo histórico. Não é suficiente apenas fazer menção aos indígenas e negros na narrativa histórica, é necessário reconhecê-los como agentes históricos ativos na construção da história e como protagonistas, e não como povos a serem conquistados (COELHO; ROCHA, 2018).

O segundo objetivo que foca na Amazônia é, também, para o 7º ano do ensino fundamental: “Entender a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação, dando ênfase às conquistas europeias na Amazônia.” (PARÁ, 2019, p. 251). Vemos que o conteúdo sobre a Amazônia tem sua inserção no currículo somente ao se falar sobre a conquista pela Europa. As relações estabelecidas muito antes da chegada dos europeus neste espaço e a atuação de sujeitos históricos contra essa conquista são secundárias nessa visão de história. Ainda que se fale de Amazônia, que identidade local pode ser trabalhada a partir da perspectiva adotada? A quantidade e a forma como se inserem conteúdos sobre a Amazônia contradizem o “Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo”, assinalado como princípio norteador do currículo, pois não valorizam os sujeitos deste território.

No DCEPará, a história local também é acionada como o estudo do que é mais próximo ao aluno, como neste objetivo de aprendizagem do 6º ano, ligado ao eixo “Cultura e Identidade”: “Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social” (PARÁ, 2019, p. 249). Esse objetivo possibilita a percepção da transformação, da ação dos sujeitos, sobre o seu entorno em duas dimensões: local e lugar em que vivem. A noção de história local geralmente se liga ao que está mais próximo, às histórias do bairro ou da cidade (BITTENCOURT, 2018, p. 171). Partir desses espaços para compreender as transformações da natureza e entender tais transformações como algo coletivo é positivo, pois trabalha a percepção da paisagem local como um construto dos sujeitos históricos. Ademais, relaciona o local com a identidade ao dar ênfase na ação do grupo social na transformação da natureza.

Segundo Neves (1997), a história local é considerada como importante para o ensino em virtude da ligação que ela faz entre conhecimento e ação, “uma vez que ela é o espaço da ação por definição.” (1997,

<sup>1</sup> A habilidade “Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954” (PARÁ, 2019, p. 253) está presente duas vezes nos conteúdos do 9º ano do ensino fundamental. Para fins de análise, consideramos as 6 habilidades que diferem entre si, não repetindo a análise da habilidade aqui citada.

p. 19). O lugar em que se vive é considerado um espaço de atuação, o que possibilita desenvolver a ideia do aluno enquanto sujeito histórico e como parte de um coletivo.

Outro objetivo ligado a essa noção é o do 9º ano, também inserido no eixo “Cultura e Identidade”: “Reconhecer a partir da localidade e do cotidiano a cidadania e democracia na organização das sociedades” (PARÁ, 2019, p. 255). Cidadania e democracia são dois conceitos fundamentais na contemporaneidade. Reconhecê-los a partir da localidade implica em ir além de concepções abstratas. Segundo Cainelli e Santos (2014), em razão de o estudo da história local se dar com o que é vivenciado pelo aluno, há uma relação afetiva maior, o que pode ser motivação para a aprendizagem. Nesse sentido, entender conceitos a partir do entorno do aluno, pode facilitar o alcance do objetivo de aprendizagem estabelecido.

Uma terceira noção de história local presente nesse documento é o da história local como desdobramento da história nacional e da história geral. A habilidade do 8º ano ligada ao eixo “Cultura e Identidade” traz esta concepção: “Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas” (PARÁ, 2019, p. 252, grifo nosso). Nessa habilidade, os eventos locais são entendidos não como fatos isolados, mas como relações intercontinentais. Autores como Cainelli e Santos (2014) e Machado (2017) ressaltam que o objetivo dos estudos de história local não é fragmentar a história, pelo contrário, é justamente aprofundar o conhecimento dos contextos mais amplos ao trazer diferenças e complexidades que modelos mais gerais muitas vezes ignoram.

Gonçalves (2007) também chama atenção ao fato de que a história local traz novas modulações para a história nacional. Com a intencionalidade de forjar uma consciência nacional, sujeitos ficaram à margem da narrativa da história do Brasil. A história local, em contraponto, apresenta lugares de ação para esses sujeitos.

As habilidades para o 9º ano “Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954” (PARÁ, 2019, p. 253); “Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)” (PARÁ, 2019, p. 253) e “Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (PARÁ, 2019, p. 253) alinharam-se à perspectiva de história local como ampliadora da visão de história nacional e história geral. A partir dessas habilidades há uma pluralidade de acontecimentos que podem ser incluídos na narrativa histórica e que ficariam de fora se não houvesse esse direcionamento do olhar para a localidade. Com isso, possibilita-se a presença de diferentes experiências, evitando a simplificação do processo histórico. Pois, como afirma Cavalcanti (2018, p. 286), “Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores.”

Na habilidade do 8º ano “Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado” (PARÁ, 2019, p. 252), há a mobilização da história local como fator de diversificação de um evento histórico. Ao lado do político e do social, há o reconhecimento da região como aspecto que traz especificidades ao processo histórico. Essa visão coaduna com os estudos sobre história local por valorizar a história da região como potencializadora de uma narrativa histórica não homogeneizadora. Schmidt (2007), ao falar sobre as possibilidades do ensino de história local, afirma que uma delas é a de ser instrumento para uma história mais plural, que não silencie as singularidades.

Nesse sentido, é positivo para o ensino de História a relação entre o local e o nacional estabelecida nesse documento. No entanto, é preciso que voltemos a frisar a pouca quantidade de saberes relacionados à história local. Somente 7 habilidades de 103 fazem alguma relação entre a história local e a história do Brasil, nas outras habilidades temos uma história nacional que desconsidera as diferentes tonalidades que regiões, como a amazônica, trazem ao processo histórico.

Assim como há uma presença mínima de referências diretas à Amazônia – apenas duas –,

ponderamos que há a noção da história local como simples prolongamento dos eventos nacionais com dimensões reduzidas, como na habilidade para o 9º ano “Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive” (PARÁ, 2019, p. 253), em que a história local mantém uma relação de causa e efeito com a nacional (CAVALCANTI, 2018, p. 283). É evidente que há constantes relações entre o local e o nacional, no entanto, muitas vezes, como é o caso dessa habilidade, se reconhecem apenas as consequências dos processos nacionais para as histórias locais, dificilmente o contrário.

Outro problema é a completa ausência de habilidades que mencionam o trabalho com fontes históricas próximas aos alunos, como de arquivos locais, da imprensa do município e o patrimônio da cidade, o qual é uma das grandes vantagens da história local para o ensino e que possibilitaria uma postura investigativa e questionadora do aluno, ressaltada no documento como um dos objetivos da disciplina História (PARÁ, 2019, p. 243).

Além disso, concordamos com Ribeiro (2021) no que tange ao argumento de que o DCEPará apresenta discursos dissonantes. Segundo a autora,

Apesar de tentar considerar as culturas global-local, da cidade e do campo, bem como as experiências, privilegia “o que realmente importa”, a instrução, organizando o conhecimento em uma lógica disciplinar, arbórea e canônica. O resultado é que, no fim, garante a aquisição das habilidades padronizadas previstas na BNCC, e para alcançá-las sepulta as culturas locais, o outro e seus conhecimentos, promovendo a homogeneização cultural. (2021, p. 25)

No DCEPará há a intenção de não-compartimentação do conhecimento, mas a lógica disciplinar é mantida; a educação é conceituada como projeto humanizador, mas segue as competências e habilidades da BNCC; é afirmada a valorização do conhecimento local e a Amazônia como eixo do currículo, mas, quanto à disciplina História, existe muito mais espaço para uma história geral e para uma história nacional desconectada das especificidades locais.

Portanto, é necessário avançar no lugar destinado à história local nas prescrições curriculares. Há uma preocupação no Documento Curricular do Estado do Pará de inserir as histórias e culturas locais no currículo, mas isso não se traduz em uma transformação das tradições em que o currículo está envolto. A forte presença da lógica quadripartite do conhecimento histórico, da história nacional situada no Sudeste e de papéis secundários para sujeitos como indígenas e negros contradiz um currículo que afirma fazer “a opção por uma tessitura curricular a partir da Amazônia em suas múltiplas possibilidades de conexões com o regional e o global sob diferentes perspectivas, em um verdadeiro exercício de descentralizar o olhar.” (PARÁ, 2019, p. 238). É importante, pois, que o objetivo de descentralização do olhar não seja somente uma intenção, mas se concretize em currículos voltados para saberes mais diversos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do campo do currículo e de estudos sobre a história local, direcionamos nosso olhar para a forma como está inserida a história local no Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará e percebemos que ao mesmo tempo em que há avanços com a presença de habilidades e objetivos de aprendizagens que acionam a história local de maneira crítica, há contradições entre o que se pretendia fazer e o que realmente é realizado no currículo. A Amazônia é ressaltada como central para o currículo, mas apenas duas habilidades têm como foco a região, de maneira que secundariza o papel de seus sujeitos. A história local como forma de diversificar um evento histórico e como desdobramento da história nacional é presente, mas, novamente, é mínima em comparação com uma história do Brasil desvinculada da variedade que o estudo do local traz. Além disso, não existe nenhuma menção ao trabalho com diferentes fontes históricas nem sobre a história local ser influente para a história nacional, somente o contrário.

A história local traz muitas potencialidades para o ensino, mas é preciso que sua presença se dê de maneira crítica; que mostre as modulações e o papel decisivo que a história de regiões como a amazônica traz para a história do Brasil; valorize o trabalho com fontes históricas próximas aos alunos; acione a

historiografia atual que tem revisto simplificações do processo histórico e coloque em destaque a pluralidade das perspectivas e dos saberes.

Nosso interesse acerca dessas presenças e ausências da história local no currículo se dá em virtude do entendimento de que este é um espaço de disputa, no qual estão em jogo projetos de formação e de construção de identidades dos alunos e das alunas inseridas na educação básica. Dada essa importância, é necessária a construção de alternativas às propostas homogeneizadoras dos conhecimentos. E os estudos sobre história local mostram que essa temática é potencializadora de visões críticas sobre os processos históricos e torna o estudo da História mais significativo e diverso, ao considerar os saberes e as vivências dos alunos.

Dessa forma, é preciso uma maior inserção da história local no currículo, porque quando há preponderância de uma história do Brasil não localizada espacialmente e que não valoriza o local acaba por serem desconsideradas as diferenças regionais, que são construtoras de muitos “Brasis”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista, 3 ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: Bittencourt, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27.
- CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O ensino de História Local na formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa - Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 158-174, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/384> Acesso em: 08 dez. 2020.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História e História local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/393> Acesso em: 06 dez. 2020.
- CIAMPI, Helenice et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009.
- COELHO, Mauro Cesar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018. Disponível: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018464/9408> Acesso em: 19 ago. 2021.
- COSTA NETO, Tomé Soares da; NASCIMENTO, Francisco Assis de Sousa. O ensino de História local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**. Teresina, v. 6, n. 2, p. 99-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/7616> Acesso em: 08 dez. 2020.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaed/article/view/43529> Acesso em: 19 ago. 2021.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

GONÇALVES, Márcia Almeida de. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

LIMA, Jonata Souza de; MUNIZ, Érico Silva. História da Amazônia, História do Brasil? Uma análise sobre os conteúdos regionais na BNCC. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v.22, n.50, p. 265-288, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5424/3730> Acesso em: 09 dez. 2020.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: Uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. **Anos 90**. Porto Alegre. v. 24. n. 45. p. 293-319, jul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/61317> Acesso em: 09 dez. 2020.

MELO, Clarice Nascimento de; SANTOS, Ely Carlos da Silva. História local e currículo na Amazônia: notas sobre Soure-PA (1985-1989). **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n.4, p. 1359-1381, out./dez., 2020. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8545> Acesso em: 18 fev. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum**, n. 3, pp. 13-27, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11226/6341> Acesso em: 06 out. 2020.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 64-77, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3510> Acesso em: 19 ago. 2021.

PARÁ. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará**. 2ª ed. Pará: SEE, 2019. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/779> Acesso em: 21 jun. 2021.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais:** prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020\\_AlessandraValeriadePaula.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeriadePaula.pdf) Acesso em: 19 ago. 2021.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do Estado do Pará. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**. Época III, v. 26, n. 52, Colima, pp. 9-36, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7712839.pdf> Acesso em: 20 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em 19 ago. 2021.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias de currículo. 2<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](#).