

## DO MÉTODO PAULO FREIRE AO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: CULTURA POPULAR, IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

FROM THE PAULO FREIRE METHOD TO THE TEACHING OF LOCAL HISTORY: POPULAR CULTURE, IDENTITY AND HISTORICAL CONSCIOUSNESS

DE LA MÉTHODE PAULO FREIRE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE LOCALE: CULTURE POPULAIRE, IDENTITÉ ET CONSCIENCE HISTORIQUE

Domingos Dutra dos Santos <sup>1</sup>  
Guilherme Aguiar Gomes <sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 15 de setembro de 2021.

**Aprovado em:** 18 de janeiro de 2022.

**Publicado em:** 04 de abril de 2022.

### Resumo

Pesquisa que visa relacionar o 'método' de Paulo Freire com o ensino de História Local a fim de apontar meios para uma transposição didática que reforce a importância de se trabalhar a cultura popular e a construção de memórias e identidades. Assim, o desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir da interpretação de alguns textos do filósofo e educador Paulo Freire sobre a discussão da educação popular, que reverbera pelo caráter educativo, político, antropológico e ético. Na perspectiva do autor, a cultura deve ser engajada com a própria experiência da vida de cada homem. Tem como suporte os historiadores Schmidt, Guimarães, Goubert, Neves, Martins, Pollak, Bittencourt, Halbwachs, Hall, Le Goff, Nascimento Júnior & Guillen. Desta forma, o referido estudo propõe uma análise acerca do ensino da história local, considerando as concepções, perspectivas e implicações que a memória e a identidade permitem à abordagem deste campo da História, buscando relacionar esses conceitos, de modo a melhor compreender seus impactos em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; História Local; Identidade; Consciência Histórica.

### Abstract

research that aims to relate Paulo Freire 'method' with the teaching of Local History in order to point out means for a didactic transposition that reinforces the importance of working with popular culture and the construction of memories and identities. Thus, the philosopher and educator Paulo Freire on the discussion of popular education, which has repercussions on its educational, political, anthropological and ethical character, based the development of the research on the

---

<sup>1</sup> Mestrando em História, Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre África e os Sul Global.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0677-4037> Contato: [dutradomingos09@gmail.com](mailto:dutradomingos09@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando em História pela Universidade Federal do Maranhão. Integrante do grupo de estudo: Camelot – Grupo de Estudo em História Medieval.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2659-0534> Contato: [guilhermeaguiaro22@outlook.com](mailto:guilhermeaguiaro22@outlook.com)

interpretation of some texts. In the author's perspective, culture must be engaged with each man's own experience of life. Supported by historians Schmidt, Guimarães, Goubert, Neves, Martins, Pollak, Bittencourt, Halbwegs, Hall, Le Goff, Nascimento Júnior & Guillen. In this way, the referred study proposes an analysis of the teaching of local history, considering the conceptions, perspectives and implications that memory and identity allow for the approach of this field of History, seeking to relate these concepts to better understand their impacts. In life. In relation to the teaching-learning process.

**Keywords:** Paulo Freire; Local History; Identity; Historical Consciousness.

### **Resume**

Recherche qui vise à relier la « méthode » de Paulo Freire à l'enseignement de l'histoire locale afin d'indiquer les moyens d'une transposition didactique qui renforce l'importance de travailler avec la culture populaire et la construction de mémoires et d'identités. Ainsi, le développement de la recherche a été réalisé sur la base de l'interprétation de certains textes du philosophe et éducateur Paulo Freire sur la discussion de l'éducation populaire, qui se répercute à travers son caractère éducatif, politique, anthropologique et éthique. Du point de vue de l'auteur, la culture doit être engagée avec la propre expérience de vie de chaque homme. Il est soutenu par les historiens Schmidt, Guimarães, Goubert, Neves, Martins, Pollak, Bittencourt, Halbwegs, Hall, Le Goff, Nascimento Júnior & Guillen. Ainsi, cette étude propose une analyse de l'enseignement de l'histoire locale, considérant les conceptions, les perspectives et les implications que la mémoire et l'identité permettent d'aborder ce champ de l'histoire, cherchant à mettre en relation ces concepts afin de mieux comprendre leurs impacts sur le rapport à l'enseignement. -processus d'apprentissage.

**Mots-clés:** Paulo Freire; Histoire locale; Identité; Conscience historique.

### **Introdução**

Primeiramente ressalta-se que o conceito convencional de história – “história é você conhecer o passado para pensar o presente e planejar o futuro”, e isso é um clichê, é um clichê fácil e agradável, até mesmo um tanto poético para você pensar a história, mas história não é isso, a história é um modo de percepção da realidade, mas é um modo de percepção da identidade também. A história enquanto uma necessidade de narrar a própria identidade.

A história é como nós contamos nossa identidade, ela junta desde nossos mitos de origem até o modo como acreditamos que nossas nações foram construídas. Nesse sentido, a história é uma construção, ela depende de época, de cultura, ela depende da própria concepção de quem está narrando.

Dessa maneira, por ser uma modalidade de conhecimento no contexto educacional, as representações sociais são fundamentais, pois indicam os conhecimentos adquiridos pelos estudantes fora do contexto escolar. São conhecimentos advindos da experiência de vida, via meios de comunicação, grupos de convivência, entre outros, e que se tornam meios pelos quais os estudantes concebem a realidade. O nosso problema na escola e mesmo nas universidades é que nós não temos diversidade de aprendizagem, o ponto de vista de nosso currículo escolar é totalmente eurocêntrico, em prol do capitalismo e alienante.

É preciso trabalhar as diversas formas de interpretação e construção da história. Ao refletirem sobre outras formas de conceber a realidade, os indivíduos utilizam os conhecimentos que já possuem como referência. Nesse sentido, as aulas expositivas, os textos, os filmes, os debates e as atividades desenvolvidas nas aulas de História serão mais promissores à medida que oferecerem possibilidades de diálogos com a representação social dos estudantes.

Por isso, é importante que os estudantes sejam incentivados a expor o que já sabem sobre as temáticas que serão tratadas nas aulas de História. As representações sociais que os estudantes possuem sobre determinados assuntos detectados pelos professores são também resultado de transformações cognitivas ocorridas no próprio ambiente escolar em momentos anteriores. O conhecimento histórico escolar, por sua organização, sistematização e complexidade, oferece subsídios ao estudante para uma compreensão dos fenômenos que o cercam.

### **Paulo Freire: Educação e Cultura Popular**

A discussão sobre educação popular e cultura popular foi realizada por Paulo Freire durante o período que se estende entre as décadas de 1960 e 1990 e atualmente vem sendo feita por diversos teóricos das mais diferentes tendências pedagógicas. Nesse contexto tenta-se discutir estas concepções buscando compreender a relação existente entre elas. Para tanto, será discutido basicamente a importância que o tema traz para o autor em questão.

Entende-se que o estudo sobre o significado de educação, cultura e cultura popular pode contribuir para a compreensão do processo educacional no Brasil. Entende-se ainda que haja a necessidade de fazer com que esta questão venha a ser visualizada e discutida de uma maneira mais ampla, de forma a contribuir para a reflexão sobre o direito à educação e o acesso à cultura tanto de crianças quanto de jovens e adultos, a qual, segundo o autor, servirá para a transformação social do homem.

O debate sobre este tema tem avançado razoavelmente a partir das ideias difundidas pelo autor em questão, o que contribui para o avanço do pensamento social contemporâneo sobre a realidade em que vivem os povos dos países pobres, bem como os pobres dos países ricos. As suas discussões têm caráter educativo, político, antropológico e ético, por isso, suas obras visam retratar suas experiências vividas no Brasil e nos outros países em que viveu, descrevendo assim suas preocupações na construção teórica e prática acerca do homem e de como transformá-lo em um sujeito crítico de sua realidade política e social.

Para tanto, o referido debate será embasado nas obras em que o autor discute o problema da cultura e da educação popular. Para ele, essas questões eram muito importantes para a formação do homem político e crítico para o Brasil do início da década de 1960, na qual ele começou as suas análises. Mas com a ressalva de que estas sejam analisadas mundialmente respeitando seu meio e seu tempo.

Paulo Freire teve suas inspirações no contexto sócio-histórico e político no nordeste brasileiro que era e é uma das regiões mais afetadas pela exploração econômica e pela miséria no Brasil. Foi lá que ele trabalhou com alfabetização de adultos porque se sentiu comprometido com os camponeses daquele período, mais precisamente em 1963, que iniciaram as suas experiências na educação popular para a alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, apareceram como fontes para seu pensamento e contribuição pedagógica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um de seus objetivos foi o movimento pela democratização da cultura, por via de princípios de alfabetização para conscientização dos sujeitos, para que esses soubessem se orientar e agir no espaço e no tempo em defesa de um lugar democrático.

Em suas obras Paulo Freire retrata as experiências vividas tanto no Brasil quanto no exterior, descrevendo suas preocupações acerca da formação de um homem crítico, como ele apresenta sua obra intitulada de “Conscientização”, em que descreve seu conceito de cultura. Para ele “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p.38).

Nesse contexto, percebe-se que o autor entende como algo fundamental considerar as atividades que o homem realiza em seu âmbito de trabalho, como agente transformador de sua própria cultura. Ele acrescenta ainda que “a cultura é também aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência e/ou na memória e não ‘incorporadas’ no ser total e na vida plena do homem” (FREIRE, 1980, p.38).

Para Paulo Freire a cultura deve ser engajada com a própria experiência de vida de cada homem. Por outro lado, ele entende que a educação, e mais especificamente a educação popular deverá partir da própria realidade do povo para uma construção coerente da formação crítica dos indivíduos, sendo uma educação construída em conjunto com o povo, entendendo que precisamos não de “uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia com o oprimido” sempre buscando a libertação do oprimido (FREIRE, 2005, p. 17).

Nesse sentido, pode-se perceber que é por meio da relação entre a teoria e a prática que se constrói o conhecimento que parte da experiência, do senso comum, para superá-lo e se tornar conhecimento consciente e crítico. Por isso Freire entende que é importante que os educadores tenham consciência e compreensão do mundo em que o povo está inserido, pois o povo é sujeito sócio-histórico-cultural que possui conhecimentos próprios e memória de sua história e é importante que eles tenham consciência que são construtores de sua história.

Na educação popular, uma das questões consideradas centrais é o uso da linguagem, do diálogo como uma prática horizontal e democrática entre os sujeitos, por isso, impulsionadora para o ato da reflexão. Essa ação é, portanto, um meio para a mudança e para a construção da cidadania, em que o sujeito assume seu papel no espaço-tempo criticamente.

Sendo assim, a classe trabalhadora tem que se organizar e lutar pelo direito à educação, pelo direito à democratização do ensino, tanto para o universo infantil quanto para o jovem e adultos. Mas, além disso, participar ativamente na formação da educação, pois esta é em si política (FREIRE, 2006, p. 173).

Seguindo a discussão, pontua-se o sentido antidialógico para destacar a dominação do homem pelo homem. Dessa forma, ele destaca que muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados “sobre determinados” pela própria cultura da opressão. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que os lares e as escolas primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Assim estas funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros invasores (FREIRE, 2006, p. 174).

Paulo Freire destaca também, que as relações entre pais e filhos nos lares refletem de modo geral as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. Para ele, há condições autoritárias rígidas e dominadoras penetrando o lar que contribui para incrementar o clima de “opressão”. Em vista disso, ele entende que se as crianças não conseguirem na juventude, esclarecer-se no sentido da rebelião autêntica ou se acomodam numa dimensão total de seu querer, alienadas à autoridade e aos mitos de que lançam mão esta autoridade para formá-las, poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (FREIRE, 2006, p. 175-176).

Nesse contexto, percebe-se que o autor chama a atenção quanto aos ambientes de formação, pois temos que analisar a influência das instituições e dos lares, já que a experiência do lar se alonga na experiência da escola, atuando como fatores determinantes na formação cultural dos indivíduos. Pois segundo ele, os educandos descobrem na escola que devem seguir normas, padrões e que têm que se adaptar a estas, porque já estão estabelecidas (FREIRE, 2006, p.175).

Contudo, o autor ressalta que a escola enfatiza sua tendência quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, sendo com isso levado a seguir os padrões rígidos em que se deformaram principalmente por causa de sua posição classista, o que talvez explique a adesão de grande número de profissionais a uma ação antidialógica (FREIRE, 2006, p. 177).

De acordo com o autor, essas atitudes funcionam como círculo vicioso na formação desse processo cultural. Pois para ele nesse círculo de transgressão opressora é que se determina o nível cultural do indivíduo, esse grupo que realiza essa transgressão já tem determinadas as suas finalidades, as suas convicções os seus anseios, portanto, não há “incapaz” e inculto que precise ser educado por eles para sair de sua indolência que provoca o seu subdesenvolvimento (FREIRE, 2006, p.177).

Destarte, Freire entende que para os grupos dominantes a “incultura” do povo é tal que lhes parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a visão do mundo que ele esteja tendo, pois dado o preconceito desta elite, ela passa a entender que uma visão de mundo concreta seria possível apenas por profissionais. Assim sendo, parece absurdo para a elite a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que para esta elite “a ignorância absoluta” do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos.

Para Paulo Freire esse contexto cultural tem um processo de formação no qual alguns percebem a sua ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma inseridos neles, que esta renúncia se torna uma espécie de morrer um pouco.

Em tempo algum é demasiado insistir que a educação não é neutra:

não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 1992, p. 78)

A educação é um ato político e Freire (2000, p. 37) sempre com a mesma convicção, argumenta: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”.

Entretanto, é interessante perceber como Freire analisa esta realidade, dado que ele descreve de que maneira os fatores ambientais e institucionais podem ajudar a definir o nível cultural de cada indivíduo, sendo que os que possuem cursos superiores terão um nível cultural mais elevado do que aqueles que não os possuem. Paulo Freire chega a descrever esta colocação em POLITICIDADE da educação, ou seja, “a qualidade que tem a educação de ser política” (FREIRE, 2005, p.28).

A politicidade da educação torna-se evidente na permanente reflexão referente ao “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. Em outros termos, compreender qual a finalidade daquilo que se faz. Neste ponto, assevera o Patrono da Educação Brasileira:

mas a gente ainda tem que perguntar **em favor de que** conhecer e, portanto, **contra que** conhecer; **em favor de quem** conhecer e **contra quem** conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. (FREIRE, 1982, p. 97)

Em “A Pedagogia da Esperança”, Paulo Freire esboça a sua esperança em mudar a realidade, no sentido de construir um mundo mais bonito e mais alegre. Por outro lado, nessa obra o autor também aborda o interesse pela compreensão do processo das coisas, pois para ele a vida está entrelaçada por interesses e razões que se encontram ocultos na ação do indivíduo. Nesse sentido, para o autor, alfabetizar significa não simplesmente aprender repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura. Ele entende que a cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora auto manifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica, com isto o autor valoriza a ação dialógica crítica e transformadora (FREIRE, 1992, p.12).

Contudo, a análise do autor sobre o processo de educação popular começou a partir do seu estudo para a compreensão do mundo dos grupos ou da classe social e para isso era necessário conviver com essa realidade para observar o que estava implícito nela. Esse processo de análise está contido em seu primeiro livro publicado “Educação como prática de liberdade” e é completado com a obra “Pedagogia do oprimido” – sua obra mais famosa.

Para Freire é importante que se compreenda a forma como o povo pensa e age, para não ocorrer uma imposição do ensino na relação professor e aluno, relação de imposição de um para o outro, mas ao contrário, se estabelecer uma relação horizontal, isto é, que o educando tenha voz e vez na sala de aula e expanda nas relações sociais, evitando uma relação de opressão e discriminação. Assim, o educador não irá falar ao povo e sim com o povo, para isso é necessário o respeito da cultura do povo. No entender de Paulo Freire, “isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, 1992, p. 28).

Para ele, o indivíduo é um ser mergulhado em experiências de vida – da infância à vida adulta – que está em constantes mudanças e de variadas experiências. Mas o que ocorre é que apesar do povo ser rico de conhecimento, possui medo de se expressar, de usar suas palavras e serem discriminados e inibidos em suas ações.

Para Paulo Freire a educação popular deve ser baseada na educação dialógica crítica e participativa, que tem como intuito romper o silêncio do indivíduo e evoluindo-o em ser de ação crítica e política no meio em que está inserido. Assim, o interesse do autor na educação popular é conseguir a organização da classe popular para a criação de um poder popular que influencie no destino do país – de ideal democrático efetivo.

Neste objetivo pode-se lembrar de Gramsci que desejava a criação do poder na classe operária e com apoio dos camponeses para a criação de um estudo socialista democrático. Paulo Freire não almejava um estado socialista, mas igualitário e democrático e o papel da educação seria um instrumento para impulsionar a mudança, pois a educação em si não transforma a realidade, dado que para a transformação radical do sistema teria que haver uma mudança em todos os setores do Estado.

Portanto, a pedagogia de Paulo Freire não está relacionada apenas à educação de adultos, mas também com a educação não escolar, com a educação infantil e a escola. Dessa forma, o que define a educação popular é a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa. Assim, a educação é um ato político e ato de conhecimento.

Deste modo, é por meio do diálogo na educação crítica que desenvolverá a participação livre e consciente para formação de sujeitos decisivos e de responsabilidade social e política. Assim, a educação é um ato político e ato de conhecimento.

Desse modo, é por meio do diálogo na educação crítica que se desenvolverá a participação livre e consciente para formação de sujeitos decisivos e de responsabilidade social e política. Assim sendo, é importante que a educação seja problematizadora e os educandos pronunciem suas palavras, que não sejam oprimidos em suas expressões. Mas, para que isso aconteça, a relação de opressor e oprimido tem de ser superada, isto é, “para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela (situação opressora), se instaure uma outra (situação), que possibilite aquela busca de ser mais” (FREIRE, 2006, p. 35).

## A formação do professor e o ensino de História

É fundamental que o professor conheça os conteúdos a serem devolvidos no currículo de História, é preciso ter clareza dos objetivos educacionais. Os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos estudantes. No campo do ensino de História, os conceitos referem-se à construção intelectual de teorias, representações, ideias e modelos explicativos acerca da realidade do presente e/ou do passado.

Contudo, Maria Auxiliadora Schmidt (2020) alerta que um grande conjunto de variáveis pode ser responsabilizado pelo relativo insucesso da renovação do ensino de História, destacando-se, principalmente, o descaso a que vem sendo submetida a educação brasileira por parte das autoridades governamentais. A historiadora ainda destaca que:

na verdade, podemos afirmar que o quadro-negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. E é nesse contexto que podemos falar do significado da formação do professor e do cotidiano da sala de aula, do seu dilaceramento, embate e fazer histórico. (SCHMIDT, 2020, p. 55)

Desde a Antiguidade se fala das dificuldades do ofício do historiador. Schmidt (2020) ressalta que a formação do professor de História não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Para a autora, de forma geral, a formação começa e termina no curso de graduação. Em outras palavras, temos a precarização na formação do professor, visto que em muitos casos o professor está envolto dos encargos familiares, lutando pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem dinheiro para investir em sua qualificação profissional.

O professor de História e os professores de forma geral vivem atarefados, um cotidiano corriqueiro preenchido de muitas tarefas, o tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. Sobre essa identidade do professor Maria Auxiliadora Schmidt afirma que:

A imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambiguidade. Ora é visto como sacerdote, ora como um profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução, militante, porta-voz do verdadeiro passado ou apanhador de diferenças, de indeterminados. Sua identidade oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres, sabedor de que “ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e possíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho. (SCHMIDT, 2020, p. 55-56)

Aqui encontramos características e competências do professor de História, o docente é o promotor da união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber), aliando competências, convicções e experiências de vida. O professor de História, por sua vez, preocupa-se em exteriorizar o que sabe, tornar explícito o seu pensamento e a sua emoção. Ao mesmo tempo, ele vive a insegurança em relação à juventude dos seus próprios alunos e à defasagem entre sua própria formação e o aceleração contínuo dos novos estudos e pesquisas do conhecimento histórico (SCHMIDT, 2020 p. 56).

Ao refletir sobre dimensões da identidade do professor de História no Brasil, Silva e Guimarães (2012, p. 28) registram:

vivemos uma situação ambígua, ocupamos uma posição estratégica e, ao mesmo tempo, desvalorizada; desenvolvemos uma prática cultivada e, ao mesmo tempo, aparentemente desprovida de saberes, vivemos cotidianamente o dilema entre a autonomia profissional e a ameaça da proletarização e da reprodutividade.

A formação inicial do professor de história, nos cursos de licenciatura, é parte da educação permanente do profissional, ou seja, processo educativo que se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos e transcende os limites da escolaridade formal por meio de currículos educacionais (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25).

No livro *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*, os professores Marcos Silva e Selva Guimarães iniciam a introdução com a seguinte indagação: Ensinar história no século XXI: o que muda a partir de agora e o que permanece dos fazeres de antes? Tal questão se baseia nas novas possibilidades e necessidades de conhecimento. Podemos adicionar também os embates sobre propostas curriculares, formação básica do professor e pesquisa acadêmica.

É inegável que a formação do professor passa por uma luta política, sendo uma problemática constante, que precisa ser articulada e defendida. Ao defender a formação docente estamos falando de uma exigência do atual contexto sociopolítico e cultural; de uma competência, uma demanda que se faz ao profissional; de um espaço e um tempo de conhecimento, reflexão, crítica e aperfeiçoamento profissional; de um elemento das políticas públicas e da gestão da Educação (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 25-26). Desse modo, trata-se de uma necessidade histórica imposta pelas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas.

Vale ressaltar que é no espaço da sala de aula que os professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos seus alunos (SCHMIDT, 2020, p. 56). Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula. Neste espetáculo, a relação pedagógica.

Sobre a relação à didática do professor e a aula de História, Schmidt reforça que:

o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; saber fazer, saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas [...] Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. (SCHMIDT, 2020, p. 57)

Segundo a autora, é possível inferir que a aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente. A aula de história também é o espaço em que o embate é travado diante do próprio saber, a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.

Reiteramos a posição política, pedagógica e científica de que é necessário ouvir o professor de história. O professor precisa interpretar, ressignificar e transgredir as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos: a sala de aula, as lutas sociais, os movimentos culturais, sindicais, o teatro, o cinema, os museus, a família, a igreja, o bairro, a academia e tantos outros. Nesse sentido, é importante que os professores de história se apropriem de canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 40-41).

Na atualidade, o trabalho com fontes ou documentos históricos é considerado um dos procedimentos fundamentais em sala de aula, o estudo e a análise de fontes históricas pode ser um ponto de partida do que entendemos como o fazer histórico na sala de aula, a transposição didática do procedimento histórico deve possibilitar a participação do processo de fazer a História.

[...] a transposição didática do fazer histórico pressupõe, entre outros procedimentos, que se trabalhe a compreensão e a explicação histórica. Podem ser priorizados alguns pontos de explicação histórica para serem transpostos para a sala de aula e compõem o que denominamos a Educação Histórica [...] A problematização histórica, ao ser transposta para o ensino, traz múltiplas possibilidades e também questionamentos[...] Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. [...] É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos [...]. (SCHMIDT, 2020, p. 60)

Não devemos, contudo, confundir a transposição didática com outras atividades didáticas aplicadas no dia a dia em sala de aula. As estratégias de ensino se referem às formas de se organizar no fazer didático como a utilização de meios como aulas expositivas, trabalhos em grupo, debates e jogos para dinamizar e efetivar o ensino-aprendizagem.

Uma outra perspectiva da transposição didática estar nas inovações tecnológicas, antes já era uma questão fundamental e imprescindível no ensino de História, agora neste estado de pandemia se tornou obrigatório e essencial, visto que as aulas ocorrem em salas de aulas virtuais, as atividades são síncronas e assíncronas, trocamos a lousa, pincel e apagador por chat, google forms, etc.

Sabemos que a sociedade contemporânea, produziu um aumento substancial de informações e de tecnologias. E isso em relação a escola tem representado uma contradição, pois o uso das tecnologias em sala de aula não representam categoricamente o aumento do conhecimento dos alunos, visto que muitos de nós professores ainda não sabemos utilizar as ferramentas tecnológicas, bem como não aprendemos ainda a controlar e organizar a avalanche de informações que os alunos recebem diariamente, ou seja, ainda não aprendemos a utilizar as informações apresentadas pelos alunos como questão problema para a investigação historiográfica. Dessa forma, constata-se que nossa formação ainda é muito precária e carente de atualização.

### **O método Paulo Freire e História Local: memória, identidade e consciência**

Entendemos que a história local é aquela que considera objeto de estudo o espaço delimitado por diferentes critérios, observando, assim, como Marcos Lobato Martins, as “dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas” (MARTINS, 2010, p.1430). Em outras palavras, a história local é aquela que não vê o território como ponto inerte e imutável, mas sim como elemento vivo que participa da experiência histórica de diferentes grupos sociais.

Entendemos, ainda, quando nos referimos à história local, que não deve existir uma separação radical entre as dimensões local e global, uma vez que ambas se articulam permanentemente na história. Assim, como Joana Neves, “o local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido” (NEVES, 1997, p. 22).

Apesar da existência dessas tentativas, foi apenas muito recentemente que a historiografia fez uma abordagem mais sistemática da questão da história local. Para Pierre Goubert, a explicação para esse interesse ocorre em razão da “insatisfação em relação aos métodos históricos vigentes e da preocupação com o estabelecimento de novos tipos de questões históricas” (GOUBERT, 1988, p. 73). Goubert assinala ainda que a renovação do interesse por uma história social mais ampla acabou por dirigir o olhar para as pessoas comuns e para a experiência histórica desses grupos, e não apenas para a análise da vida dos dirigentes políticos, dos grandes heróis e das elites.

Como um campo de estudo voltado à análise de espaços delimitados e, consideravelmente, menores do que os âmbitos regional, nacional ou mundial, e entendo o local, como um ambiente muitas vezes de escassas fontes documentais, iconográficos ou outras, a História Local, tem na memória um meio significativo para um conhecimento plausível sobre os fatos passados, o que evidencia também a importância do entendimento das concepções de memória que possam emergir como a que Souza (2014) defende, de uma faculdade humana capaz de preservar e conservar os acontecimentos passados, as experiências vividas, ou mesmo a ideia de memória tal qual entendia Le Goff (2003), de um conjunto de atividades psicológicas ou mentais, que permitem aos indivíduos a atualização de impressões ou informações acerca do passado.

Neste contexto, em face desse seu viés de reminiscência e de rememoração, a memória tem íntima ligação com a identidade, como meio para referências identitárias, isto é, como base para a edificação de determinadas identidades, que se pautam nos acontecimentos passados, a partir das lembranças, para se firmarem e afirmarem (SOUZA, 2014).

Considerando essas relações e entendendo a importância delas para formação dos indivíduos, concebe-se assim o processo de ensino como fator fundamental para que esses conceitos se efetivem e cheguem ao ser, de modo a influenciar no seu processo de formação identitária.

Desta forma, o referido estudo propõe uma análise acerca do ensino da história local, considerando as concepções, perspectivas e implicações que a memória e a identidade permitem à abordagem deste campo da História, buscando relacionar esses conceitos, de modo a melhor compreender seus impactos em relação ao processo ensino-aprendizagem, entendo que essa abordagem histórica tem grande valia à formação do indivíduo, especialmente no que tange ao seu conhecimento sobre si e sua realidade, e assim também percebendo que memória e identidade são conceitos fundamentais para o melhor entendimento acerca deste campo de estudo.

Destarte, a importância dessa temática dá-se pela dimensão que a história local, como campo de conhecimento intimamente relacionado com o cotidiano e a vida do educando, assim como a memória e identidade, tem para a formação e desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como para a sua compreensão acerca da vida e de si próprio ou mesmo ao desenvolvimento de seres conscientes e críticos, uma vez possibilita não somente o olhar sobre aspectos históricos de uma dada localidade, mas também evidenciam uma história que se institui mais próxima aos educandos e que permita que eles possam se perceber como agentes históricos, ativos e atuantes acerca do próprio fazer histórico.

A História, como campo de conhecimento voltado ao estudo das ações do homem no espaço-tempo, como expunha Barros (2009), se faz de grande importância aos educandos, a sua formação humana e ao seu desenvolvimento crítico e reflexivo, evidenciando assim a importância como disciplina de História na constituição das grades curriculares das escolas da Educação Básica. Deste modo, Barros (2013) entende a história como uma disciplina de suma importância para a formação identitária do estudante, sendo capaz de estimular e facilitar a sua cooperação com outro, seja seus pares, sua nação ou mesmo culturas distintas.

Neste contexto, na concepção de Viana (2016) a História Local aparece como uma vertente da História, voltada ao estudo temporal das ações humanas em espaços ou localidades específicas, como pequenas cidades, vilarejos, bairros e outros ambientes com espaço mais delimitados, denotando a importância que ela tem à própria constituição na história geral humana, haja vista trabalhar com temáticas pontuais dela e que podem se permitir ser de suma importância para uma maior e melhor compreensão sobre a humanidade e sua história.

Corroborando com este conceito, Santos *et al* (2015) expõe também que a História Local se caracteriza como um campo da própria História capaz de proporcionar inúmeras contribuições à humanidade, especialmente no que tange a capacidade de analisar, perceber e compreender como os eventos históricos de um determinado local se constituem e se relacionam com os fatos históricos em âmbito regional, nacional e mundial.

Neste sentido, a História Local se constitui de um conjunto de conhecimentos acerca de uma dada realidade, que por sua vez possui influência direta no processo de produção do saber histórico. Assim, é importante que se tenha em mente, que a história local não deve ser caracterizada como uma visão dissociada, que contrapõe ou mesmo que não necessita das dimensões regional, nacional e mundial, mas sim que visa uma correlação com essas dimensões, de modo a proporcionar abordagens contextualizadas entre essas dimensões da história. Deste modo, para Nikitiuk (2002) a história local não pode e nem deve ser vista como um campo que se coloca em oposição a história do mundo, mas sim como uma análise específica e delimitada do maior, que é a história humana no contexto mundial.

Ainda sobre a luz dessa relação entre história local e história mundial, Santos (2002 *apud* NASCIMENTO JÚNIOR; GUILLEN, 2016, p. 3) expõe que “Operar com essa abordagem da história, portanto, importa compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladamente do mundo, e sim como partes desiguais, mas vivas, ativas e inseparáveis dele”.

Para além do olhar de protagonismo que a história local possibilita acerca de determinados espaços, outro ponto interessante da abordagem deste campo é a sua possibilidade de comunicação para com outros campos da história, tal qual concebe José D’Assunção Barros (2009, p.5), quando ele expõe que:

O “lugar”, na História Local, não se relaciona apenas à dimensão local dentro da qual se produz o trabalho do próprio historiador; aqui, o “local” é trazido para uma posição importante no palco da análise historiográfica. Nada impede que esta mesma “história local” – esta história cujo historiador considerou importante chamar de “local” em virtude da centralidade que o “lugar” ocupa na sua análise historiográfica – seja também ela uma História Cultural, uma História Política ou uma História Econômica, ou inúmeras outras modalidades.

Nascimento Júnior & Guillen (2016), em concordância com esse pensamento e ao expor sobre a abordagem da história local, enfatiza que nos dias de hoje essa abordagem é uma tarefa que visa a compreensão da história que se estrutura nos mais diversos lugares e pelas mais variadas circunstâncias, com a qual um determinado local tem íntima ligação, mas que também pode se relacionar com outros espaços e contextos, que estão para além de um ambiente específico e nos quais as situações sociais, políticas, econômicas

e culturais de cada indivíduo pode interferir e ser modificada por esses mesmos seres e sujeitos dessa história, evidenciando assim à capacidade da história local de produzir indivíduos protagonistas.

Assim então, a História Local se concebe como uma via de grande valia à produção de indivíduos críticos, capazes de refletir sobre si e sua localidade. Desta forma, como abordagem da história, a história local tem uma importância ímpar na formação do ser, especialmente por possibilitar ao mesmo o contato com um campo da história que se permite estar mais próximo a sua realidade. Neste contexto, acerca da História Local e de suas propostas para o processo de estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam:

os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (BRASIL, 1997, p. 40)

Os PCN's, consideram ainda, acerca do estudo da história local, “que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 40). Desta forma, nota-se a ênfase em uma abordagem mais próxima do educando, como uma via para a maior e melhor compreensão do mundo ao seu redor.

A História Local pode assim ser entendida como um importante meio para a compreensão da História das pequenas comunidades, dos povoados e até mesmo das cidades, por vezes consideradas como de menor expressão que o âmbito estadual, regional, nacional ou mundial, de modo a permitir que se perceba a importância da história dessas localidades para própria constituição da história da humanidade.

Para Santos *et al.* (2015) o estudo da História Local pode ser desenvolvido por meio de pesquisas e investigações meticolosas e rigorosas, tendo como base as mais variadas fontes históricas possíveis e presentes nos municípios, e possibilitando assim um contato

maior e mais aproximado com aqueles que se constituem como fontes de conhecimentos – sejam eles objetos, materiais e indivíduos –, e que são capazes de representar os acontecimentos e as experiências vividas em um dado período da história de uma localidade. Sobre esta ótica e corroborando com o entendimento de Barros (2013), o ensino de história e, especificamente história local, tem a concepção de constituição e noção identitária como um dos seus objetivos específicos mais relevantes, especialmente em virtude da capacidade de estabelecer relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas na formação de um povo, e tendo a memória como um dos meios para isso.

Bittencourt (2018, p. 168), ao falar sobre a necessidade do ensino de história local nos dias atuais, explicita que:

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.

O conceito de local, como um espaço delimitado e geralmente restrito a uma pequena área que pode compreender desde um lugarejo até uma cidade ou distrito, é assim crucial para o trabalho da história local. Deste modo, na busca por maior e melhor compreensão acerca da composição e das características desses espaços, torna-se imprescindível um olhar acerca dos conceitos de memória e de identidade e de como eles encontram-se engendrados e entrelaçados a história local, de tal modo a influenciar na sua visão e, conseqüentemente, na sua construção.

Para Bittencourt (2018), o estudo acerca da história local deve levar em consideração o conceito de espaço e os aspectos decorrentes a partir dele. Assim, a reflexão acerca de um local e seu espaço, torna-se fundamental para o estudo da História Local, sendo o conceito de lugar, atualmente um dos mais trabalhados neste campo de estudo da História. Bittencourt (2018) fala também sobre a importância de se considerar, nesses estudos, as especificidades de cada lugar, uma vez que essas tornam-se fundamentais para o melhor entendimento desse conceito.

O lugar é assim um ponto de encontro crucial à história local, à memória e à identidade, pois a construção e a correlação dessas concepções têm íntima ligação com esses espaços, sendo capazes de influenciar e serem influenciados pelos mesmos. Deste modo, a história local, a memória e a identidade, são concepções que permitem um olhar peculiar e específico sobre um dado lugar ou mesmo sobre um povo, mas são também pontos de vista que se encontram e podem se relacionar nesta análise. Sobre essa ótica, a História Local, quer através de pesquisas ou do seu processo de ensino, pode se valer das diversas formas de memória de um lugar, para o conhecimento do seu passado e presente ou mesmo de seu povo, assim como a memória pode ser um meio para a validação e efetivação de determinadas identidades e essas, que se constroem no espaço-tempo, muito falam sobre um determinado lugar ou mesmo um povo.

Nessa assertiva o ensino de história local corrobora com os princípios da concepção de educação em Freire que está impregnada de esperança, esta concebida como uma necessidade ontológica. E a concepção de homem na perspectiva do devir, que está num constante processo de constituir-se demanda uma educação que corresponda a essa expectativa, isto é, uma Pedagogia da Esperança. E por ser a educação uma prática construtora do humano, no homem e na mulher, educar para Freire é humanizar e constitui-se num que-fazer social-político-antropológico-ético.

Constata-se que a educação é um ato de amor, de coragem que se fundamenta e se nutre no diálogo, na discussão: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1983, p. 104). Educar é uma relação interativa entre pessoas, isto é, sujeito-sujeito na perspectiva de “ler” e transformar realidades. Logo, uma relação sujeito-mundo. Educar, para Freire (1983), é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.

Considerando essas relações e entendendo a importância delas para formação dos indivíduos, concebe-se assim o processo de ensino como fator fundamental para que esses conceitos se efetivem e cheguem ao ser, de modo a influenciar no seu processo de formação identitária.

Para Bittencourt (2018) se o conhecimento histórico tem um papel crucial e assim indispensável na constituição da identidade, torna-se essencial, a partir das concepções didático-pedagógicas, a consideração e o tratamento da memória longa das populações, em virtude da sua capacidade de explicar os distintos ritmos de desenvolvimento, assim como também permitir uma visão acerca das memórias coletivas dos diferentes grupos, das memórias locais através dos diversos âmbitos de duração e mesmo as diversas outras formas de memória, ligadas ao mundo trabalho e a sociedade ocidental, e que caracteriza o estudo da história do século XX.

Na concepção de Bittencourt (2018) a memória, com toda certeza, se caracteriza como um aspecto importante na constituição de uma história local, seja para o ensino ou mesmo para os historiadores, que por sua vez, na visão desta autora, são muitas vezes mais criadores de memórias do que de histórias.

Assim, em relação ao conceito de memória Halbwachs (2013) e Rousso (2000) corroboram entendendo-a como uma reconstrução psíquica e intelectual acerca do passado, desenvolvida através de uma representação seletiva daquilo que já ocorreu e que jamais pode ser vista como algo totalmente intrínseco do indivíduo, uma vez que este se encontra inserido em um âmbito familiar, social, nacional.

Barros (2013) fala que essa capacidade de olhar para o passado é um ponto de encontro entre memória e história, mas assim também enfatiza que devido às suas características distintas elas acabam, muitas vezes, por distanciar. Deste modo, Peter Burke (2000 *apud* BARROS, 2013) entende ser importante o interesse dos historiadores pela memória, fosse como fonte histórica ou mesmo como fenômeno histórico.

Outro ponto interessante acerca da concepção de memória é a que Rousso (2000) aponta quando a concebe como algo incontestavelmente da atualidade, mas também marcada pelo passado, daí muitos historiadores do presente se interessarem por seu estudo.

Corroborando com esse pensamento Pollak (1992) afirma que a memória não é fenômeno do passado, mas é sim um fato em si permeado por um sentimento de continuidade e de coerência, que se constrói e se processa tanto de forma individual quanto em grupo, de modo a se caracterizar como um fator preponderante ao

entendimento do que se concebe como sentimento de identidade. Neste contexto, para Bittencourt (2018) essa concepção ou configuração identitária é também um aspecto de grande relevância no processo de ensino de história e que deve ser considerado quanto às proposições acerca de estudo sobre a história local.

Para Schmidt e Mahfoud (1993), a memória jamais pode ser vista como algo exclusivamente ou estritamente individual, uma vez que ela se constrói nas lembranças dos indivíduos que, por sua vez, estão permeadas e são instituídas, sempre, a partir das relações de pertencimento a um grupo, daí a memória individual ser concebida como um ponto de convergência e articulação das divergências sociais.

Halbwachs (2013) afirma ainda que o indivíduo que lembra, faz isso a partir dos grupos de referência em que está inserido e pelos quais é habitado, assim a memória pode ser vista como construção em grupo, do mesmo modo que também é, sempre, um trabalho do sujeito. Neste mesmo sentido, Barros (2013, p. 13) expõe que “A memória é uma construção que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social e nacional”, denotado e evidenciando assim a condição da memória, como uma visão do passado construída de forma seletiva e influenciada pelos grupos com os quais o indivíduo interage, de tal modo a ser mais do grupo do que do próprio indivíduo.

Desta forma, Halbwachs (2013) concebe toda memória como, por definição, ‘coletiva’, tendo assim a atribuição essencial à garantia da continuidade temporal, bem como a resistência à alteridade, ao tempo mutável, às rupturas como o destino da vida humana. Deste modo, a memória se caracteriza e constitui como um elemento de suma importância à identidade, especialmente na formação do ser de uma percepção sobre si e sobre os outros. Acerca desse caráter identitário que a memória possui Pollak (1992, p. 204.) expõe que:

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Corroborando com esse conceito Souza (2014, p. 99) afirma que:

a memória será abordada como fonte de referentes identitários, como pilar a partir do qual se edificam as identidades, cujas vigas mestras são evocadas do passado, sob a forma de lembranças. Contudo, antes será necessário situar o tema da memória no plano teórico para, em seguida, refletir sobre seu caráter ressignificador e sua atuação como instrumento capaz de fazer emergir o passado como matéria-prima para a construção do presente.

Percebe-se a íntima relação entre história local, memória e identidade, especialmente no que concerne a formação de um sentimento de pertencimento a um dado grupo, comunidade ou mesmo nação, bem como de continuidade dos preceitos desses. Neste contexto, a história local e o seu processo de ensino, muitas vezes, acaba por se fazer como meio para perpetuação dessas memórias e, conseqüentemente, de certas identidades em detrimento ou silenciamento de outras.

Deste modo, na concepção de Souza (2014) a identidade se caracteriza como um processo constante, com influência das culturas nacionais e moldada através de uma continuidade integrada, transitória e instável, que pode se modificar ou transformar a cada instante. Em concordância com isso, Stuart Hall (2006, p.21) fala que:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Aqui, como meios para essa definição e construção identitária, a memória e a história se fazem valer, e possuem enorme influência. Assim também, o processo de ensino de história como uma via para a disseminação de saberes e valores, tem importância ímpar para a difusão e consolidação de determinadas memórias, em detrimento ou esquecimento de outras, e, conseqüentemente, para a formação de certas identidades.

Ao caracterizar a identidade como uma construção contínua e incompleta, Stuart Hall a entende ainda como algo inconsciente e influenciada pelo exterior, que se constitui a partir de processos de identificação, assim como também por via da preocupação com a imagem que se constrói em relação ao outro. Sobre este contexto, Hall (2006, p. 38-9) expõe:

[...], a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". [...]. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Como uma construção constante, que se molda e se transforma por via da influência das culturas nacionais, a identidade é responsável pelo sentimento de pertencimento que um indivíduo desenvolve em função de um determinado grupo e que, por sua vez, tem como base e influência direta uma memória coletiva que se constrói. A partir dessa visão Barros (2013, p. 13) afirma que:

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

Desta forma, o conceito de identificação é, para Hall (2011), um processo de ajuste, de construção, de sobredeterminação e não de integração, inclusão ou mesmo de inserção, que se desenvolve por via da interação e caracterização do diferente, de um trabalho discursivo, de delimitação e fechamento de fronteiras simbólicas, na construção do que o autor conceitua como ‘efeitos de fronteiras’, pois para se construir ela requer o que é deixado de fora, o exterior que a constitui.

Todavia, torna-se importante refletir acerca de como a memória, a partir da história e seu ensino, especialmente da abordagem local, pode influenciar nos processos de seletividades e silenciamento em relação ao passado ou mesmo a sua constituição, com o intuito de formação de uma identidade que muitas vezes pode não ser representativa da totalidade de um grupo ou mesmo de uma nação.

Por sua vez, tomando como base as concepções de Pollak, Buker e Le Goff, que concebem o saber histórico como essencial à compreensão das identidades individuais e coletivas, percebe-se o quão importante a história local e conseqüentemente o seu ensino, se faz para o entendimento dessas identidades e de como elas são constituídas e influenciam no próprio conhecimento histórico.

Assim, a complexidade que envolve a questão da identidade, faz referência o conjunto de questões que a ela encontram-se em engendradas, de modo a se permitir o seu entendimento como um algo complexo, em modificação constante, dotado de processos de negociação do indivíduo com o seu meio e que por sua vez encontra-se alicerçado em uma memória coletiva e em uma história.

A teoria educacional freireana atesta que para pensar refletir a respeito da educação, concomitantemente, há que se pensar, refletir a respeito do ser humano, pois nele reside o fundamento do processo educativo. Por conseguinte:

a concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. (TROMBETTA; TROMBETTA, 2008, p. 228)

Paulo Freire (2003, p.114) ainda afirmou que “Conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”. O conhecimento não seria transferível, mas criável. Tal criação ocorreria por meio da ação sobre a realidade. No escrito Educação e Esperança, Paulo Freire (2003, p.52) diz: “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”.

### **Considerações Finais**

Em suma, entendemos que o aprendizado histórico e consciência histórica são capacidades de geração de sentido histórico do aluno e do professor. No ensino de História é que se trabalha o aprendizado histórico como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica, onde se encara a História como uma narrativa abrangente, global, na qual caibam o político, o social, o econômico, o grande acontecimento, o indigente ou o marginal, o grande homem ou o desconhecido, a História Local ou a História Universal, isto é, uma história viva.

Assim, a aprendizagem histórica pode desempenhar um papel importante na construção de identidades ao incorporar a reflexão sobre o indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturais, valores e com gerações passadas e futuras. Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica possibilitaria a construção de identidades, a tornar inteligível o vivido apontando para o provável desenvolvimento de ações concretas voltadas a atender as carências de orientação nos planos coletivo e individual.

O sentido da educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas. A riqueza da concepção freireana de educação está contida na afirmação de que os humanos se educam em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida. Refletir a respeito da educação, consiste em pensar, refletir o ser humano, pois nele reside o fundamento do processo educativo.

E nesta premissa está inserida a concepção de educar que, em síntese, é, também, promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualificá-los e “instrumentalizá-los” para a ação.

A consciência histórica é a categoria que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como História. Em outras palavras, ela é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Nesta visão, o passado tem uma função prática para o presente e para o futuro, o que faz com que o tempo perca o sentido linear, progressivo.

Na escola, professores e alunos criam seus próprios saberes, são influenciados e, ao mesmo tempo, influenciam os saberes acadêmicos e eruditos. No ensino de História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços. O professor também atua para aumentar a abrangência da utilização de determinados conhecimentos

apresentando novos desafios para ampliação e aquisição de novas aprendizagens. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que se redirecionem, ampliem-se ou desenvolvam-se novos enfoques sobre o conhecimento.

O professor precisa interpretar, ressignificar e transgredir as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos: a sala de aula, as lutas sociais, os movimentos culturais, sindicais, o teatro, o cinema, os museus, a família, a igreja, o bairro, a academia e tantos outros. Nesse sentido, é importante que os professores de história se apropriem de canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente.

O conhecimento sobre um determinado lugar, um povo ou mesmo suas características, é sem dúvida um saber essencial na formação dos indivíduos. Nesse contexto, a História Local, como um campo da História ligado ao estudo de espaços específicos e delimitados, tem enorme influência e importância para compreensão de um povo ou mesmo do seu lugar.

Com íntima ligação a espaços locais, a História Local é assim também no campo que se relaciona com a memória, e usufrui das informações e dos conhecimentos que este campo permite, quer como fonte ou fenômeno histórico, para a sua fundamentação, e assim para construção de suas narrativas e de um saber acerca de um determinado local, bem como sobre as características e os aspectos identitários que constituem um povo.

Todavia, assim também a História Local, através do seu processo de ensino, muitas vezes se faz como alicerce para que determinadas memórias e identidades se fortaleçam, se constituam e se desenvolvam, ao passo de se caracterizarem como verdades absolutas. Daí a importância de uma visão e um estudo da história, sobre um determinado lugar, que se permita considerar, refletir e analisar não somente as memórias e identidades hegemônicas, mas principalmente os silenciamentos do diferente, as memórias não representadas ou mesmo não explícitas.

Por sua vez, a memória, como um arcabouço de conhecimento e saberes acerca do passado de um local ou um povo, tem grande influência na formulação e construção de identidades coletivas, uma vez que esta é o conjunto das características próprias de um dado grupo.

Ensino de história local assim deve-se direcionar para além dos pressupostos e conhecimentos tradicionais de um povo. Deste modo, um olhar histórico que esteja permeado por memórias hegemônicas, não somente pode ser base para a construção de concepções identitárias errôneas, como também pode ser um meio de exclusão dos conhecimentos de um dado grupo ou mesmo uma classe, marginalizada, e que poderia possibilitar uma visão diferenciada acerca de um tempo, evento ou fenômeno histórico.

A história local e, conseqüentemente, o seu processo de ensinar, deve então buscar uma abordagem e permitir considerar a visão dos diferentes grupos. Nesse contexto, o olhar sobre o ensino de história local, deve ser também um olhar crítico acerca das memórias e de suas influências sobre as formações identitárias de um local. Desta forma, o ensino de história local, considerando os diversos aspectos da memória e da identidade, bem como suas complexidades e especificidades seria mais justo e coerente no entendimento de um povo e sua história.

## Referências

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de história, memória e história local. **Criar Educação**, PPG-UNESC, v. 2, n. 2, 2013 Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia\\_artigos/barros.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2013/historia_artigos/barros.pdf).

Acesso em 03 ago. 2021.

BARROS, José D'Assunção. **O Lugar da História Local (2009)**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321111136\\_O\\_Lugar\\_da\\_Historia\\_Local](https://www.researchgate.net/publication/321111136_O_Lugar_da_Historia_Local). Acesso em: 03 ago 2021.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pcn-historia-geografia.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- GOUBERT, Pierre. **História Local**. Trad. Maria M. Lago. Revista Arrabaldes, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 1, n. 9, maio/ago. 1988.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 103-133.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- MARTINS, Marcos Lobato. **História regional**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010.
- NASCIMENTO JÚNIOR, Manoel Caetano do; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. **História Local e o Ensino de História: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas**. In: Encontro Estadual de História, 8., 2016, Feira de Santana, Anais... Feira de Santana, BA: Associação Nacional de História. 2016.
- NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Revista Saeculum**, Universidade Federal da Paraíba, p. 22, jan./dez. 1997.
- NIKITIUK, S. **A História local como instrumento de formação**. X Encontro Regional de História – ANPUH-RJ. História e Biografias – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-102.

SANTOS, V. B. dos; SILVA, A. O. da; RIOS, P. P. S.; VIEIRA, A. R. L.; BARROS, E. da R. **Reflexões sobre a prática docente: o contexto da história de cansação a partir do uso didático das fontes históricas**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba, Anais... Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, M. J. **A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade**. Revista Graphos, v. 16, n. 1, p. 91-117, 24 ago. 2014.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 228- 229.

VIANA, José Italo Bezerra. **História Local**. Sobral: INTA, 2016. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historia-local/pdf/HIST%20c3%93RIA%20LOCAL.pdf>. Acesso em 29 jul 2021.