ISSN: 2358-8829

MEMÓRIA, PERTENCIMENTO E INVISIBILIZAÇÃO: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS SOBRE A HISTÓRIA LOCAL EM TIMBIRAS-MA

Lauana Rafaela Gomes [1]
Vinicius Lorrayne de Castro [2]

INTRODUÇÃO

"Temos que saber quem somos e de onde viemos", escreveu um dos estudantes ao responder se considerava importante estudar a história de Timbiras e do Maranhão no ensino de História. Em outra resposta, porém, aparece a afirmação de que "o Maranhão/Timbiras não ajudou em nada dentro da História". As duas falas pertencem ao mesmo conjunto de questionários e tornam visível a questão que orienta este trabalho. Para parte dos estudantes, conhecer o lugar onde vivem significa compreender as próprias origens e fortalecer vínculos com a comunidade. Para outros, uma cidade pequena parece não reunir acontecimentos capazes de qualificá-la como historicamente importante.

Essa tensão permite discutir a História local para além de sua presença ou ausência no planejamento escolar. Interessa compreender o que os estudantes reconhecem como História, quais sujeitos e acontecimentos associam ao passado de seu município e como avaliam a posição de Timbiras e do Maranhão dentro da História do Brasil. Quando uma narrativa afirma que um lugar "não tem nada" ou "não ajudou em nada" na História, ela não descreve a inexistência de um passado. Ela expressa critérios de relevância aprendidos socialmente, pelos quais determinados espaços, personagens e acontecimentos são percebidos como centrais, enquanto outros permanecem à margem.

No ensino de História, o estudo do local pode aproximar o conhecimento escolar das experiências dos estudantes, mas sua função não se reduz a tornar a aula mais atrativa. A escala local oferece condições para investigar como processos históricos mais amplos foram vividos, negociados e transformados por sujeitos situados em espaços concretos. Também possibilita interrogar memórias familiares, nomes de ruas, celebrações, fotografias, edificações, paisagens, práticas culturais e silêncios presentes na comunidade. Esses elementos não constituem uma História pronta. Tornam-se fontes quando submetidos a perguntas, comparação e crítica.

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS/UFMA), lauanarafaela8@gmail.com.
[2] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinicius.lorrayne@discente.ufma.br.

ISSN: 2358-8829

Bittencourt (2008) chama atenção para a relação entre a seleção dos conteúdos históricos, as concepções de História e os objetivos formativos da escola. A valorização do cotidiano e do lugar pode ampliar a presença de pessoas comuns na narrativa histórica e contribuir para que os estudantes compreendam a historicidade do espaço em que vivem. A autora também adverte que memória e História não são equivalentes e que a História local não deve se limitar à celebração de autoridades, datas cívicas ou versões consagradas do passado. Essa distinção é importante para este estudo, pois as respostas analisadas contêm lembranças, conhecimentos fragmentários, juízos de valor e expectativas sobre o que a disciplina deveria ensinar.

As discussões de Nora (1993) e Pollak (1989) ajudam a examinar a relação entre memória, identidade e pertencimento. Para Nora, a memória é vivida pelos grupos e está sujeita a seleções, transformações e esquecimentos, enquanto a História opera por meio da análise crítica dos vestígios do passado. Pollak demonstra que as memórias coletivas produzem referências comuns e reforçam sentimentos de pertencimento, mas também são atravessadas por disputas e silêncios. Assim, valorizar a memória local não significa aceitá-la como relato completo ou homogêneo. Significa reconhecer os grupos que a produzem, os suportes que a conservam e os sujeitos que ela pode incluir ou apagar.

Este artigo analisa as percepções de estudantes do Ensino Fundamental sobre a importância da História local em Timbiras-MA. Busca-se identificar os sentidos atribuídos ao estudo do município e do Maranhão, examinar marcas de pertencimento e de invisibilização presentes nas narrativas e discutir suas implicações para o ensino de História. A pesquisa é qualitativa e toma como corpus 40 respostas escritas a uma pergunta aberta aplicada a estudantes do sétimo ao nono ano de uma escola pública do município.

Os resultados mostram uma adesão ampla ao estudo da História local. Trinta e quatro das 40 respostas começam com a palavra “sim”. Essa concordância, contudo, convive com seis falas que descrevem Timbiras ou o Maranhão como lugares que não teriam acontecimentos relevantes, contribuição histórica ou temas interessantes. O dado principal, portanto, não é uma oposição simples entre valorização e rejeição. As narrativas revelam que o desejo de conhecer as próprias origens pode coexistir com critérios de importância que inferiorizam o território vivido. Compreender essa coexistência é necessário para pensar práticas pedagógicas que articulem memória, investigação histórica e leitura crítica das hierarquias presentes nos currículos.

ISSN: 2358-8829

HISTÓRIA LOCAL MEMÓRIA E ENSINO

A História local não corresponde a uma versão reduzida da História nacional. Seu potencial está na mudança de escala e nas perguntas que essa mudança permite formular. Ao observar uma cidade, um bairro, uma comunidade ou uma instituição, o ensino pode discutir como relações de trabalho, deslocamentos populacionais, disputas políticas, desigualdades, práticas culturais e intervenções do poder público se concretizam na vida cotidiana. O local não permanece isolado: ele se constitui nas relações mantidas com outros espaços. Por isso, estudar Timbiras não significa abandonar a História do Maranhão ou do Brasil, mas compreender essas conexões a partir de um território conhecido pelos estudantes.

Bittencourt (2008, p. 168-172) situa a História local e a História do cotidiano entre as possibilidades de seleção dos conteúdos escolares. Essa aproximação favorece a inserção de pessoas comuns como sujeitos históricos e permite relacionar problemas do presente às transformações do lugar. Ao mesmo tempo, a autora alerta para o risco de se produzir uma narrativa local fundada apenas na memória de políticos, famílias influentes ou personagens celebrados. Uma proposta escolar comprometida com a investigação histórica precisa ampliar o conjunto de sujeitos e fontes, sem confundir a proximidade do objeto com a facilidade de explicá-lo.

A distinção entre memória e História sustenta esse cuidado. Segundo Nora (1993, p. 9), a memória é atual, afetiva e carregada por grupos vivos; a História, por sua vez, reconstrói de modo problemático e incompleto aquilo que já não existe. Arquivos, monumentos, festas, fotografias, nomes de lugares e narrativas orais podem funcionar como suportes da memória. Eles conservam vestígios e atribuem sentidos ao passado, mas não oferecem interpretações neutras. A análise escolar deve perguntar quem os produziu, em que contexto, quais versões legitimam e quais experiências deixam de representar.

Os lugares de memória, na formulação de Nora (1993), reúnem dimensões materiais, funcionais e simbólicas. Uma praça, um prédio, uma celebração ou um nome podem organizar identificações coletivas, mas seus sentidos mudam. Em vez de apresentar o patrimônio como prova de uma identidade pronta, o ensino pode investigar seus usos e disputas.

Pollak (1989, p. 3) observa que a memória coletiva seleciona pontos de referência, define o que um grupo reconhece como comum e reforça sentimentos de pertencimento. O emprego recorrente de expressões como “nossa cidade”, “nossa cultura” e “nossas raízes” nas respostas dos estudantes pode ser lido a partir dessa relação. Contudo, a memória comum também estabelece fronteiras e hierarquias. Certos acontecimentos adquirem visibilidade pública, enquanto experiências familiares, rurais, indígenas, negras, femininas ou vinculadas

ISSN: 2358-8829

ao trabalho cotidiano podem permanecer pouco registradas. Pollak (1989) denomina memórias subterrâneas aquelas que sobrevivem em redes familiares e comunitárias, mesmo quando não encontram espaço nas narrativas dominantes.

No currículo escolar, essas seleções não são casuais. Silva e Meireles (2017) mostram que o ensino de História no Brasil foi marcado por narrativas eurocêntricas, lineares e centradas no protagonismo de homens brancos e de grupos dominantes. Esse enquadramento reduz a presença histórica de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras e dificulta que muitos estudantes reconheçam suas origens nas narrativas escolares. O problema alcança também as diferenças regionais. Quando a História nacional é narrada principalmente a partir de determinados centros políticos e econômicos, estados, cidades do interior e comunidades locais podem aparecer apenas de forma episódica.

Ao discutir o ensino de História do Maranhão nas escolas públicas, Gomes (2015) identifica dificuldades relacionadas à produção de materiais, à formação docente, ao acesso às pesquisas acadêmicas e à transposição do conhecimento histórico para a Educação Básica. A precariedade dessa presença curricular pode produzir uma situação contraditória: os estudantes vivem em um território atravessado por experiências históricas, mas encontram poucas oportunidades para investigá-las de maneira sistemática. A história próxima passa a ser percebida como curiosidade, lenda ou lembrança familiar, enquanto a denominação de História fica reservada aos acontecimentos já legitimados nos livros didáticos.

Nesse quadro, as representações estudantis não devem ser tratadas como erros a serem simplesmente corrigidos. Bittencourt (2008) propõe que os conhecimentos prévios e as representações sociais sejam tomados como pontos de partida para a problematização. Eles permitem identificar os sentidos que os estudantes atribuem aos conteúdos e os critérios que utilizam para explicá-los. A pergunta sobre a História local cumpre essa função diagnóstica. Ao responderem, os participantes não apenas informam se gostam ou não do tema; eles mostram o que entendem por História, quais vínculos estabelecem com o lugar e quais ausências percebem, ainda que nem sempre consigam nomeá-las.

Neste trabalho, a invisibilização é entendida como um efeito das seleções que tornam alguns passados reconhecíveis e outros pouco legíveis. O termo não indica que a História de Timbiras esteja totalmente ausente das memórias, da historiografia ou das práticas escolares. Refere-se à dificuldade de reconhecer o município como espaço de ação histórica quando os critérios de importância se concentram em grandes personagens, conflitos nacionais, monumentos consagrados ou cidades de maior projeção. Essa definição permite analisar as falas

ISSN: 2358-8829

estudantis sem responsabilizar individualmente os participantes por uma hierarquia narrativa construída em instâncias mais amplas.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. O material analisado integra questionários aplicados a estudantes do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Timbiras, município do estado do Maranhão. Para este artigo, foi selecionada a pergunta aberta “Você acha importante estudar a História local, Maranhão e Timbiras, dentro da História do Brasil? Por quê?”. O corpus reúne 40 respostas escritas.

As respostas foram organizadas na ordem em que aparecem no documento de sistematização e identificadas pelos códigos E1 a E40. Como o corpus disponibilizado não associa os textos aos nomes dos estudantes, nenhuma identificação pessoal é reproduzida. Também não se realiza comparação entre anos escolares, pois as respostas estão reunidas em um único conjunto, sem informações suficientes para uma desagregação segura por turma. Nos trechos citados, foram ajustadas apenas grafia e pontuação quando necessário à leitura, sem alteração do sentido.

A análise ocorreu em três movimentos. No primeiro, realizou-se a leitura integral das respostas e o registro de palavras, expressões e justificativas recorrentes. No segundo, foram identificadas unidades de sentido relacionadas a origem, cultura, comunidade, interesse pela aprendizagem, posição do local na História do Brasil e desvalorização do território. No terceiro, essas unidades foram reunidas em quatro eixos interpretativos: pertencimento e conhecimento das origens; cultura e comunidade; aproximação entre conteúdo e experiência; invisibilização e hierarquias do que conta como História. Uma mesma resposta pôde integrar mais de um eixo, pois as categorias não são excludentes.

Os números apresentados possuem função descritiva. Eles ajudam a dimensionar a recorrência de determinadas formulações, mas não autorizam generalizações sobre todos os estudantes da escola ou do município. O instrumento contém uma única pergunta analisada e não inclui entrevistas de aprofundamento capazes de esclarecer respostas breves ou ambivalentes. Por essa razão, a discussão concentra-se nos sentidos expressos no corpus e evita atribuir intenções que não possam ser sustentadas pelos textos.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERTENCIMENTO E CONHECIMENTO DAS ORIGENS

Das 40 respostas, 34 iniciam com uma afirmação direta da importância da História local. Três começam com “não” ou “não muito”, e outras três apresentam posições ambivalentes sem uma resposta inicial direta. Essa distribuição indica que o reconhecimento do tema é majoritário. Mais importante do que a concordância isolada, porém, são as justificativas escolhidas pelos estudantes. Elas mostram que o local é associado principalmente ao conhecimento das origens, à compreensão da comunidade e à possibilidade de situar a própria vida em uma narrativa histórica.

As respostas E1 e E31 empregam, respectivamente, as expressões “nossas origens” e “nossas raízes”. A E16 afirma que é preciso “saber quem somos e de onde viemos”, enquanto a E27 considera importante conhecer “a história do lugar em que crescemos”. Outras falas mencionam “nossa terra”, “nossa cidade”, “nossa região”, “nosso lugar” e “nossa cultura”. As formas possessivas aparecem repetidamente no corpus e indicam que o espaço não é percebido apenas como localização geográfica. Ele funciona como referência para a identificação individual e coletiva.

Esse vocabulário aproxima-se da discussão de Pollak (1989) sobre a capacidade das memórias coletivas de produzir referências comuns e sentimentos de pertencimento. Quando os estudantes utilizam a primeira pessoa do plural, eles se inscrevem em uma comunidade imaginada no tempo. “Nossa cidade” reúne pessoas que não possuem as mesmas experiências, mas compartilham um território e determinadas referências. A escola pode tornar essa identificação objeto de análise, perguntando quem está incluído nesse “nós”, quais memórias sustentam essa imagem da comunidade e que diferenças ela pode ocultar.

O desejo de conhecer as origens aparece também em perguntas ainda não respondidas. A E12 afirma ser importante estudar o tema porque os estudantes não sabem “nem o porquê do nome Timbiras”. A fala não oferece uma explicação para o topônimo; ela identifica uma lacuna. Esse desconhecimento pode ser convertido em problema histórico: quando o nome passou a designar o município, quais sentidos recebeu, que documentos registram seu uso e como diferentes moradores o interpretam? O ganho pedagógico não está em fornecer rapidamente uma origem única, mas em ensinar a investigar versões e evidências.

As respostas E29 e E36 mencionam povos indígenas, “povos da antiguidade” e a maneira como a cidade teria sido “descoberta”. Esses enunciados revelam a presença de fragmentos narrativos e de categorias tradicionais da História ensinada. A referência indígena pode abrir espaço para pesquisar a presença e a atuação desses povos no território. O uso da

ISSN: 2358-8829

palavra “descoberta”, por outro lado, merece problematização, pois pode pressupor um lugar sem História antes da chegada de determinados agentes. A análise das respostas não busca classificar essas formulações como certas ou erradas, mas reconhecer nelas pontos de partida para discutir temporalidades, sujeitos e perspectivas.

Nora (1993) contribui para compreender por que nomes, narrativas, paisagens e objetos locais podem mobilizar perguntas sobre pertencimento. A memória se ancora no concreto e atribui sentidos a espaços, gestos e símbolos. Esses suportes não dispensam o trabalho histórico. A lembrança de que “índios lutaram para proteger o local”, presente na E29, por exemplo, pode ser investigada por meio de documentos, pesquisas historiográficas, narrativas orais e análise das condições em que essa memória circula. A aproximação entre memória e História ocorre quando o vínculo afetivo com o tema estimula a busca por evidências e a comparação de interpretações.

CULTURA COMUNIDADE E APROXIMAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

A cultura é uma das referências mais frequentes nas respostas. O termo aparece ligado ao surgimento de costumes, aos saberes locais e ao interesse em conhecer um “povo específico”. Também há menções à cidade, à comunidade e ao lugar onde se vive. Essas formulações ampliam a ideia de História para além de guerras e decisões políticas, ainda que uma das respostas enumere justamente “cultura, políticas, guerras” como exemplos do que poderia ser aprendido. O conjunto sugere que os estudantes reconhecem práticas culturais e relações comunitárias como conteúdos possíveis, mas nem sempre dispõem de vocabulário histórico para desenvolvê-los.

A E19 afirma que a História local permite “conhecer nossa comunidade”. A E33 espera obter “mais conhecimento e mais saberes locais, culturais”, e a E34 relaciona o estudo à cultura, à origem e às dificuldades de um povo. Essas respostas não definem cultura como um conjunto fixo de tradições. Elas a associam a experiências, problemas e conhecimentos produzidos por grupos. Essa abertura é relevante porque permite trabalhar a cultura local sem reduzi-la a festas, culinária ou manifestações apresentadas de forma folclorizada. Práticas religiosas, relações de trabalho, modos de ocupar o espaço, formas de sociabilidade e conflitos em torno da memória também compõem a vida cultural.

Alguns estudantes relacionam a proximidade do conteúdo ao interesse e à aprendizagem. A E4 considera que a aula “ficaria mais interessante”, e a E21 afirma que o tema pode ser importante para crianças que têm dificuldade em aprender História, “tipo eu”. A fala merece atenção porque apresenta a História local como possibilidade de acesso à disciplina. O

ISSN: 2358-8829

estudante não rejeita o conhecimento histórico; ele sugere que o vínculo com uma realidade reconhecível pode reduzir a distância em relação aos conteúdos.

Bittencourt (2008) argumenta que renovar o ensino não consiste apenas em adotar técnicas diferentes. Uma atividade com fotografias, entrevistas ou visitas pode repetir uma prática transmissiva se os estudantes apenas receberem informações prontas. A renovação metodológica ocorre quando o objeto é transformado em problema, os conhecimentos prévios são mobilizados e as fontes são interrogadas. Nesse sentido, o interesse indicado pela E4 não deve ser tratado como resultado automático da proximidade geográfica. Ele depende das perguntas formuladas e da participação dos estudantes na construção da explicação.

Também não convém justificar a História local somente porque ela facilitaria a aprendizagem de conteúdos considerados mais importantes. O município não é um recurso ilustrativo para chegar à História nacional; é uma escala legítima de investigação. A E15 percebe uma relação entre escalas ao afirmar que o estudo local "contribui para o aprendizado geral do Brasil". Essa formulação pode ser desenvolvida em duas direções. Processos nacionais ajudam a explicar mudanças ocorridas no município, mas as experiências locais também permitem rever generalizações sobre o país. A relação não é de simples subordinação do pequeno ao grande.

As respostas demonstram interesse pela circulação do conhecimento. A E39 afirma que estudar o tema permite que "não só nós, mas outras pessoas" conheçam a História da cidade. O estudante se imagina como alguém capaz de compartilhar o que aprendeu. A escola pode favorecer essa posição autoral por meio de roteiros históricos, exposições, arquivos digitais ou mapas de memória baseados em fontes e com identificação das narrativas recolhidas.

INVISIBILIZAÇÃO E HIERARQUIAS DO QUE CONTA COMO HISTÓRIA

A valorização predominante não elimina as marcas de invisibilização. Seis respostas afirmam que Timbiras ou o Maranhão "não ajudou em nada", "não tem quase nada para oferecer", "não tem história interessante" ou possui "quase nada de legal para estudar". Uma sétima resposta rejeita parcialmente o tema porque o estudante declara não gostar dele, sem formular uma avaliação sobre a historicidade do lugar. As falas de desvalorização não constituem a maioria, mas são recorrentes e apresentam construções semelhantes, o que permite tratá-las como um eixo analítico.

A E9 escreve: "Até onde eu sei, o Maranhão/Timbiras não ajudou em nada dentro da História". A expressão "até onde eu sei" é decisiva. Ela limita a afirmação ao repertório disponível ao estudante e, ao mesmo tempo, evidencia como o desconhecimento pode ser

ISSN: 2358-8829

convertido em ausência de relevância. Se um acontecimento não aparece nos conteúdos que o aluno reconhece como História, o lugar parece não ter participado do processo histórico. A formulação “ajudou em nada” também sugere uma narrativa nacional já pronta, à qual as localidades deveriam oferecer alguma contribuição excepcional para serem incluídas.

Silva e Meireles (2017) mostram que currículos e livros didáticos organizados por uma sequência eurocêntrica e linear tendem a negar o protagonismo de diversos grupos. Uma consequência possível desse enquadramento é a naturalização de centros e periferias históricas. Certos territórios aparecem como lugares onde as mudanças começam; outros surgem apenas quando recebem os efeitos dessas mudanças. No caso maranhense, Gomes (2015) aponta que a fragilidade dos materiais e das conexões entre pesquisa acadêmica e ensino dificulta a presença sistemática da História regional na escola. As respostas não comprovam, sozinhas, como o currículo foi trabalhado com essas turmas, mas são compatíveis com um repertório no qual o local ocupa posição secundária.

A comparação espacial aparece com clareza na E40. O estudante associa a falta de importância de Timbiras ao fato de ser “uma cidade pequena” e afirma que a capital possui “muito mais cultura e História”. A E24, embora valorize o estudo local, também cita São Luís como “um ponto histórico que marca o Maranhão”, sem mencionar referências do próprio município. Essas falas revelam um critério de visibilidade baseado na dimensão urbana, na monumentalidade e no reconhecimento público. A capital parece histórica porque reúne patrimônios e narrativas amplamente divulgados; a cidade pequena, com menos marcos legitimados, é percebida como espaço de vida presente, mas não necessariamente como objeto histórico.

Essa hierarquia ajuda a interpretar a E25: “Timbiras não tem quase nada para oferecer, mas a cultura é um pouco bonita”. A conjunção “mas” separa cultura e importância histórica, como se a manifestação cultural pudesse ser apreciada sem constituir evidência da experiência social do município. Em outras respostas, cultura e História aparecem integradas. A oscilação mostra que os sentidos desses termos não estão estabilizados e precisam ser discutidos na sala de aula. A cultura não deve servir apenas como compensação afetiva para um lugar considerado sem História; ela pode ser investigada como prática histórica, produzida por sujeitos e transformada ao longo do tempo.

Duas respostas reduzem o que se poderia estudar sobre Timbiras a “lendas urbanas”. A E30 acrescenta que as referências locais seriam “gente que não está mais entre nós”. Paradoxalmente, lendas e pessoas falecidas são materiais ligados à memória e ao passado. Sua desqualificação indica que a proximidade e a oralidade podem ser percebidas como opostas ao

ISSN: 2358-8829

conhecimento histórico legitimado. A observação de Bittencourt (2008, p. 168-170) sobre os limites entre memória e História oferece uma saída diferente: as narrativas orais não devem ser aceitas como reprodução direta dos fatos, mas tampouco descartadas. Elas podem ser analisadas quanto à circulação, às variações, aos medos, aos valores e aos conflitos que expressam.

Pollak (1989) permite avançar nessa leitura ao demonstrar que o silêncio público não equivale ao esquecimento completo. Memórias pouco representadas em instituições e materiais oficiais podem permanecer em famílias, grupos e redes comunitárias. Aplicada ao corpus, essa perspectiva sugere que a frase "não tem nada" talvez revele menos uma ausência de lembranças do que uma falta de reconhecimento público para classificá-las como História. A escola pode atuar precisamente nessa passagem, transformando narrativas dispersas em questões de pesquisa e confrontando-as com outros vestígios.

É necessário evitar uma interpretação que atribua preconceito ou desinteresse aos estudantes de forma individual. Eles respondem com as categorias disponíveis em sua experiência escolar e social. A invisibilização é produzida por escolhas curriculares, disponibilidade de materiais, políticas de preservação, circulação de pesquisas, representações midiáticas e relações desiguais entre regiões e cidades. As falas tornam esse processo observável, mas não são sua causa. Tratá-las como diagnóstico permite que o professor investigue a formação dessas hierarquias em vez de apenas repreender quem as reproduz.

MEMÓRIA LOCAL E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Uma das respostas afirma que conhecer a História do lugar pode dar "poder de fala para enfrentar a xenofobia" (E32). É a única menção direta ao preconceito regional, mas ela amplia o alcance político do pertencimento presente em outras falas. Para esse estudante, o conhecimento histórico oferece argumentos para responder a imagens depreciativas do Maranhão. A História local aparece, assim, como meio de compreender a própria posição em relações mais amplas e de questionar estereótipos.

Essa função não exige a substituição de uma narrativa depreciativa por uma celebração sem crítica. O ensino pode fortalecer vínculos com o lugar ao mesmo tempo que analisa desigualdades, conflitos e silenciamentos existentes na própria comunidade. Pollak (1989) lembra que toda memória coletiva seleciona e enquadra o passado. Uma proposta dedicada apenas a produzir orgulho pode criar novos apagamentos se não incluir experiências divergentes ou grupos pouco reconhecidos. Pertencimento histórico não significa unanimidade; pressupõe condições para que diferentes sujeitos reconheçam sua participação e debatam as narrativas disponíveis.

ISSN: 2358-8829

As respostas indicam caminhos concretos para o planejamento pedagógico. A dúvida sobre o nome Timbiras pode originar uma pesquisa com documentos, mapas, jornais e versões orais. As referências a lendas podem levar à comparação entre narrativas, ao estudo de sua circulação e à distinção entre o que elas informam sobre acontecimentos e o que revelam sobre os grupos que as contam. A associação entre História e cidade grande pode ser problematizada por meio de fontes do cotidiano, como registros de trabalho, fotografias de família, transformações da paisagem, atas de associações, objetos, correspondências e depoimentos. A escolha das fontes deve considerar sua disponibilidade e os cuidados éticos relacionados à exposição de moradores.

O trabalho com memórias pode ser organizado como investigação. Primeiro, os estudantes formulam perguntas sobre um lugar, prática ou grupo. Em seguida, identificam pessoas e documentos capazes de oferecer versões distintas. Depois, comparam informações, registram divergências e situam os relatos no tempo. Por fim, produzem uma interpretação que não esconda lacunas nem apresente uma memória particular como voz de toda a comunidade. Esse percurso aproxima a experiência local dos procedimentos do conhecimento histórico e responde ao cuidado apontado por Nora (1993) e Bittencourt (2008) quanto à diferença entre lembrar e explicar historicamente.

As conexões entre escalas também precisam permanecer visíveis. Uma pesquisa sobre mudanças em uma rua pode dialogar com políticas urbanas; memórias de trabalho podem ser relacionadas a transformações econômicas; deslocamentos familiares podem revelar movimentos migratórios; práticas culturais podem ser analisadas em redes regionais. O objetivo não é encaixar cada experiência em uma narrativa nacional predeterminada, mas mostrar que processos amplos assumem formas específicas e que o local participa de sua constituição.

Depois de uma sequência de investigação, a pergunta inicial pode ser retomada para identificar ideias que permaneceram ou foram revistas. O retorno permite avaliar se os estudantes passaram a reconhecer maior diversidade de sujeitos e fontes ou se a História local continuou vinculada apenas a origens, lendas e grandes personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos estudantes considera importante estudar a História de Timbiras e do Maranhão e associa o tema às origens, às raízes, à cultura e à comunidade. As expressões possessivas indicam que o lugar funciona como referência de identificação. Ao mesmo tempo, o corpus registra afirmações de que o município ou o estado teriam pouco a oferecer à História. Essas narrativas vinculam relevância a grandes acontecimentos e cidades mais visíveis. Quando

memórias e experiências locais não recebem legitimidade escolar e pública, o desconhecimento pode ser interpretado como inexistência de passado.

Os dois movimentos não se anulam. Um estudante pode valorizar a cultura maranhense e ainda considerar Timbiras sem História; pode desejar conhecer suas raízes e conservar critérios que colocam o local em posição secundária. Essa coexistência constitui o principal resultado da pesquisa. Ela mostra que o pertencimento não decorre automaticamente da proximidade e que a inclusão de um conteúdo local no currículo, por si só, não garante uma compreensão crítica.

Para o ensino de História, as respostas oferecem um diagnóstico. Dúvidas, lembranças e juízos de valor podem se tornar problemas de investigação, articulando fontes locais a processos mais amplos. Memórias familiares, nomes, paisagens e narrativas orais ganham valor histórico quando são contextualizados, comparados e interrogados, sem substituir a análise por uma celebração homogênea do passado.

O estudo possui limites definidos. O corpus corresponde a uma pergunta aberta, não permite comparação segura entre os anos escolares e não inclui entrevistas que esclareçam respostas breves. Pesquisas posteriores podem acompanhar sequências didáticas, comparar percepções antes e depois das atividades, analisar materiais curriculares e reunir narrativas de diferentes grupos do município. Ainda assim, as respostas examinadas já demonstram que perguntar aos estudantes o que consideram digno de História torna visíveis tanto seus vínculos com o lugar quanto as hierarquias que restringem esse reconhecimento.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Márcio Henrique Baima. Ensino de história do Maranhão nas escolas públicas do estado: limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPUH, 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. Revista Crítica Histórica, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, jul. 2017. DOI: 10.28998/rchvl8n15.2017.0001.